



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Institut für Musik

Studiengang: Musikerziehung

Bachelorarbeit

Singen als Basis musikalisch-künstlerischer Bildung am Beispiel des instrumentalen Musizierens mit der Trompete

Louisa Beßling

Matrikelnummer: 756131

Erstprüferin: Prof. Dr. Silke Lehmann

Zweitprüferin: Prof. Sarah Slater

Starttermin: 20.11.2020

Abgabedatum: 12.02.2021

Zusammenfassung

Diese Arbeit behandelt die Zusammenhänge zwischen dem natürlichen, (ge-)sanglich geprägten Spracherwerb eines Kleinkindes und der möglichen Weiterentwicklung musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten im Instrumentalunterricht. Bezugspunkt ist die Lehrmethode des Blechblaspädagogen Arnold Jacobs in Hinblick auf den Trompetenunterricht. Die Formel für dessen Ansatz, „Song and Wind“, gab den Impuls, den Stellenwert des Singens in der Ausbildung instrumentalen Musizierens zu erörtern. Dieser theoretische Rahmen zeigt Argumente auf, die Idee einer umfassenden, an Ursprüngliches anknüpfenden musikalischen Bildung durch die Instrumentallehrenden als Richtziel nie aus den Augen zu verlieren. Damit verbunden ist das Prinzip, sich der natürlichen Motivation und der Interessen der Lernenden zu bedienen, Neues aufzunehmen, sich auszudrücken und mit spielerisch erworbenen Regeln und Formen zu kommunizieren. Für die Erkundung angemessener Unterrichtsinhalte und -methoden werden entwicklungspsychologische Theorien und Positionen zur Entfaltung des musikalischen Ausdrucks herangezogen. Die Arbeit basiert auf ausgewählter Fachliteratur, die mit den praktischen Erfahrungen der Verfasserin in Beziehung gesetzt wird. Die Darstellung ist als Versuch zu sehen, daraus unterrichtspraktisches Handeln abzuleiten. Im Ergebnis findet der didaktische und methodische Ansatz von Jacobs wichtige Begründungen in Untersuchungen zur (früh-) musikalischen Entwicklung. So lassen sich aus ihm fundierte und inspirierende Impulse für die Instrumentalpädagogik vielleicht auch über den Trompetenunterricht hinaus gewinnen.

Abstract

This paper deals with the connections between a young child's natural, (vocal) language acquisition and the possible further development of musical-artistic skills in instrumental lessons. The point of reference is the teaching method of the brass pedagogue Arnold Jacobs with regard to trumpet lessons. The formula for his approach, "Song and Wind", gave the impulse to discuss the importance of singing in the training of instrumental music-making. This theoretical framework shows arguments for never losing sight of the idea of a comprehensive musical education by instrumental teachers that ties in with the originally intuitive musicality. Connected to this is the principle of making use of the natural motivation and interests of the learners to take up new things, to express themselves and to communicate with playfully acquired rules and forms. Developmental psychological theories and positions on the unfolding of musical expression are used to explore appropriate teaching content and methods. The work is based on selected professional literature, which is related to the author's practical experience. This is to be seen as an attempt to derive practical teaching action from it. As a result, Jacobs' didactic and methodological approach finds important justifications in studies on (early) musical development. Thus, well-founded and inspiring impulses for instrumental pedagogy can be gained from it, perhaps also beyond trumpet teaching.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Gesang und Sprache, frühes Singen und Sprechen	5
2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sprechen und Singen	6
2.2 Strukturen von Gesang und Sprache	7
2.3 Wie unsere Vorfahren zum Singen kamen. Wie das Singen das Sprechen ebnet und das Miteinander ordnet	9
2.4 Der Spracherwerb des Babys. Vom Brabbeln und Lallen - musikalische Elemente in der frühen Kommunikation und sozialen Interaktion	10
3. Wenn Kinder im Vorschulalter singen: Ist-Zustand und Zielvorstellungen	12
3.1 Ich stärken	16
3.2 Emotionen regulieren	17
3.3 Sozial verhalten	18
3.4 Welt verstehen	18
3.5 Musikalische Bildung an sich: Selbstverständnis des Musizierens	19
3.6 Körperlich-technische Aspekte der Stimmbildung	20
4. Auswahl geeigneter Kinderlieder und Materialien zur Kinderstimmbildung	22
4.1 Kurze Geschichte des Kinderlieds	22
4.2 Versuch einer Bestimmung von Kriterien für die Auswahl geeigneter Lieder im Singen mit Kindern und der damit verbundenen Kinderstimmbildung	24
4.2.1 Anknüpfung an den Erfahrungs- und Erlebenshorizont von Kindern	25
4.2.2 Anschluss an das emotionale und motorische Potenzial von Kindern	26
4.2.3 Arbeit an frühen und fundamentalen Momenten und Motiven künstlerischen Ausdrucks	27
4.2.4 Gesang als Medium des Ich-Erlebnisses und der Welt-Erfahrung	28

5. Ein Perspektivwechsel in der Instrumentalpädagogik	29
5.1 Schülerorientierung: Anknüpfung an die frühe musikalische Sozialisation in Gesang und Spracherwerb	30
5.2 Individuelle und differenzierte Erkundung der Anlagen und Entwicklungspotenziale: Mit Stärken arbeiten, nicht Schwächen markieren	32
5.3 Motivationsförderung: Schaffung eines anregenden und emotional stärkenden Umfelds für die frühe instrumentale Bildung	34
5.4 Integration der Motorik in die instrumentale Pädagogik	35
5.5 Lehrkraft als Dialogpartner*in und verstärkender Resonanzraum für die gesangliche und instrumentale Artikulation der Lernenden	36
5.6 Ganzheitlicher Ansatz: Geschichten und Gefühle mit Klang erzählen	38
6. Singen und vokales Denken im Trompetenunterricht: Elemente der Lehrmethode und -philosophie von Arnold Jacobs	40
6.1 Lernende als individuelle Herausforderung für die Lehrenden	41
6.2 Nähe zwischen der Praxis des Blechblasinstruments und dem Gesang - gesanglich denken	42
6.3 Was und wie Musizierende denken, bestimmt die Qualität ihrer Performance	43
6.4 Ausbildung technischer und physischer Fertigkeiten und deren Transfer auf das Instrument	45
6.5 Das Instrument als Medium musikalischen Ausdrucks: die Trompete in der Vorstellung und die Trompete in der Hand	48
6.6 85 Prozent Song und 15 Prozent Wind	49
7. Fazit	50
Literaturverzeichnis	52
Eidesstattliche Erklärung	

1. Einleitung

Als Instrumentalpädagogin begleitet mich auch der Gesang in verschiedener Weise schon mein Leben lang. Das Singen war mein erster Kontakt zur Musik. Doch als ich im Trompetenunterricht singen sollte, stellte es eine ungewohnte Hürde dar. Durch Gesangsunterricht hatte ich meine Stimme kennen und schätzen gelernt. Sie im Instrumentalunterricht einzusetzen, erschien mir zu Anfang merkwürdig, ich sträubte mich dagegen. Erst am Ende meines Studiums konnte ich den Impuls zum Einsatz der Stimme für die Ausbildung des instrumentalen Musizierens positiv aufnehmen und in meine musikalischen Übungen integrieren. Mittlerweile betrachte ich das Singen als wichtigen Teil meiner Trompetenpraxis, vor allem meines Übens, und möchte es auch in meine Lehrtätigkeit einbeziehen.

Ich sehe mich selbst als Sängerin und Trompeterin. Somit bildete sich mein praktisches und theoretisches Interesse an dem Zusammenspiel von Stimme und Instrument als Musikerin und Musikerzieherin. In meiner Bachelorarbeit möchte ich diesen Zusammenhang beleuchten, das Zusammenspiel des Erwerb von Stimme und Sprache und von instrumentalen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ebnet das Singen und ein früher elementarer Umgang mit dem körpereigenen Instrument ein späteres motiviertes und lustvolles Instrumentalspiel? Wenn im Elternhaus und in Kindertagesstätten gesungen wird, geschieht es oft noch aus einem unbeschwerten, eigenen Willen der Kinder heraus. In der weiteren musikalischen Ausbildung scheint häufig der Leistungsdruck zu dominieren. Wie kann ein solcher Bruch vermieden werden und auch im Instrumentalunterricht die früh angelegte Freude an einem selbstverständlichen musikalischen Ausdruck fortgeführt werden?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, soll als erstes die Entstehung und Bedeutung von Sprache und Gesang für Menschheit und Individuum betrachtet werden. Es folgt eine genaue Differenzierung, was Kinder beim Singen in Kindergärten lernen können, was für sie persönlich und für einen späteren Instrumentalunterricht von Bedeutung sein kann. Im weiteren Verlauf der Arbeit sollen auch die genauen Materialien, also welche Kinderlieder gesungen werden, Beachtung finden.

Die Übertragung des ganzheitlichen Ansatzes soll durch einen möglichen Perspektivwechsel in der Instrumentalpädagogik gelingen, weg von den Lehrenden, hin zu den Lernenden. Dieser ist in der Literatur vielfach vertreten, deckt sich jedoch nicht mit meinen eigenen Erfahrungen.

Der letzte Schritt wird sein, die Erkenntnisse auf den Trompetenunterricht zu beziehen und Schlüsse zu ziehen, was eine positive Veränderung in Kindergärten und Instrumentalunterricht darstellen kann. Die Lehre von Arnold Jacobs nimmt eine zentrale Rolle beim konkreten Unterricht von Ausdruck und Singen mit dem Instrument ein, im Gegensatz zu einem stumpfen Erwerb und Nachahmen technischer Fertigkeiten. Die Arbeit geht von zentralen Gedanken Jacobs' aus und führt am Ende wieder dorthin. Leitfragen dabei sind: Wie lässt sich der Ansatz von Jacobs durch Forschungen zum frühen Erwerb musikalischer Fertigkeiten und Formen stützen? In welchen Aspekten finden seine pädagogisch-didaktischen Ansätze Unterstützung in der Forschung zum Singen, zur Poesie, zum Kinderlied und zum Instrumentalunterricht?

2. Gesang und Sprache, frühes Singen und Sprechen

Singen berührt, Singen beruhigt. Singen erlaubt den Ausdruck tiefer Emotionen. Gesang ist die dem Körper nächste und ursprünglichste Form des Musizierens: Der Gesangsapparat ist das körpereigene Instrument des Menschen. Das Hören gilt als der erste ausgeprägte Sinn. Er ist schon im Mutterleib entwickelt. Menschen werden in eine klingende Welt hineingeboren. Singen kann einen ganzen Lebensweg begleiten.

Der Fötus hört ab dem 5. Monat. Vor allem die Mutterstimme wird erinnert und mit Emotionen verknüpft (vgl. Sallat 2018, S. 122). Das Ungeborene nimmt Geräusche und Klänge bereits differenziert wahr. Es unterscheidet Missklang (Dissonanz) und Wohlklang (Konsonanz) (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 32) und bildet darüber Zugehörigkeit und Gemeinschaftsgefühl aus. Tonhöhen werden identifiziert, Rhythmen über Bewegung wahrgenommen. Atmen, Stehen und Gehen der Mutter strukturieren Zeit als Rhythmen (ebd., S. 49). Rhythmus verleiht Gesängen Puls und Struktur (vgl. Kreutz 2014, S. 23; Vahle 1992, S. 149). Die Fähigkeit zu singen verbindet „Sprache auf der einen und Bewegung auf der anderen Seite miteinander“ (Kreutz 2014, S. 23). Die Stimme ist das erste Instrument der Neugeborenen für Selbstaussdruck, Selbstbehauptung und den Austausch mit der Welt in Gestalt der Bezugsperson. Das darauf aufbauende Singen ist nicht nur bedeutsam für die individuelle Entwicklung, sondern führt auch Individuen zusammen und stärkt die Gemeinschaft. Singen ist somit kein verzichtbares Luxusgut, kein „Käsekuchen der Evolution“, wie der Kognitions- und Sprachforscher Steven Pinker meint (vgl. Kreutz 2014, S. 21f.). Gesang findet sich in allen Kulturen und als Klammer zwischen Generationen und Epochen (vgl. ebd., S. 22). Musikalisch geprägte Interaktion und Kommunikation ist nicht nur bedeutsam für Überleben und Kulturerwerb, sondern auch für den Fortbestand von Gemeinschaften (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 69).

Frühformen lautlicher Äußerungen sind Ausgangspunkt und Motor der Entwicklung kultureller Fertigkeiten. Es bestehen enge Verbindungen zwischen dem Erwerb der Sprache, der wichtigsten Kulturkompetenz des Menschen, und dem Erwerb musikalischer Fähigkeiten. Der Anteil musikalischer Elemente in der frühkindlichen Vokalisation und Kommunikation ist groß (vgl. Stadler Elmer 2015; Kreutz 2014; Vahle 1992). Der enge Zusammenhang von Musik und Sprache zeigt sich in Untersuchungen, in denen musikalisch aktive Menschen

grammatische Regelverstöße und Emotionen in der Sprache besser erkennen und ein besseres Arbeitsgedächtnis für Sprache aufweisen (vgl. Sallat 2009, S.88).

2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sprechen und Singen

Die Vokalisation bringt Singen und Sprechen hervor (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 32). Als Voraussetzung des Spracherwerbs steht sie allen Menschen früh zur Verfügung, fördert Fähigkeiten auf der kognitiven, emotionalen und sozialen Ebene. Sie ist eine der wichtigsten Grundlagen für den Gesang. Singen und Sprechen folgen im Frühstadium nicht aufeinander, ihre gemeinsamen Elemente verknüpfen beide Systeme kaum unterscheidbar miteinander.

Am melodischen, rhythmischen und klanglichen Charakter der Mitteilungen der Bezugsperson erkennt das Neugeborene das Wesen der Zuwendung. Die Melodie in der Sprache ist das wichtigste Merkmal für das Baby. Es hört erst absolut (vgl. Sallat 2018, S. 131), das hat zunächst sozialen Grund. Die Bezugsperson wird imitiert. Tonhöhen signalisieren Zuneigung. Lange bevor der Mensch die Bedeutungen der Wörter kennt, nimmt er über Intonation, Phrasierung und Klangfarben Botschaften wahr. In tonalen Sprachen bleibt die Tonhöhe ein Bedeutungsträger. Unter allen kommunikativen Signalen sind für das Kleinkind neben der Musik zugewandte Gesichter und der Ausdruck starker Emotionen am interessantesten (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 100). Später spaltet sich das Sprechen mit stärkeren Anteilen begrifflichen Sprachgebrauchs von der musikalisch geprägten Sprache ab. Diese verdrängte Form des Sprechens bleibt aber bestehen. „Wie sonst könnten wir Worte insistierend, zärtlich oder besorgt zum Ausdruck bringen.“ (Kreutz 2014, S. 23) Die Redewendung „Der Ton macht die Musik“ fasst dies in eine bekannte Formel.

Frühe Sprache ist der Poesie ähnlich, Sprechen dem Rezitieren: Laut und Klang, Rhythmus, Melodie, Reim und Doppelungen spielen eine zentrale Rolle. Künstlerisch-ästhetisches Potential, von Kindern spielerisch verwendet und geschaffen, nimmt also im ersten Spracherwerb schon großen Raum ein. Das musikalische Sprechen, das sich in der von Kleinkindern geschätzten Ammensprache oder Motherese zeigt, ist nicht nur Vorstufe der Sprache. Das frühe sprachliche Handeln ist als erste ästhetische Erfahrung des Menschen zu verstehen, als Grundausstattung für künstlerisches Erleben und Gestalten. Darauf bauen weitere Entwicklungsschritte auf, daran können spätere Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen

anknüpfen. „Die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache zu kennen ist nützlich, um die Vokalisation von Kindern besser zu beobachten und zu beschreiben. Die wiederum kann dazu beitragen, gezielte Fördermaßnahmen zu planen und einzusetzen.“ (Stadler Elmer 2015, S. 68) Frühe Gestaltungskompetenzen anerkennen heißt das künstlerische Potential frühzeitig würdigen. Die Anerkennung dieser Kompetenz schützt davor, lediglich Defizite aufgrund vermeintlicher Entwicklungsrückstände oder Regel- und Normverstöße zu markieren. Kinder sollten von Lehrenden darüber definiert werden, was sie können, nicht darüber, was sie nicht können.

Der frühe Spracherwerb, die kommunikativen Strategien, das Erleben des Gegenüber (Mutter/Vater) und der Gegenstandswelt sind gefühlsbetont und selbstbezogen. Diese Anteile, die das Sprechen mit dem Singen von Beginn an verbinden und als Quelle des musikalischen Ausdrucks betrachtet werden können, tauchen im Verlauf dieser Arbeit immer wieder auf. Wie lassen sich diese in jedem Menschen angelegten, ursprünglichen Antriebe und „natürlichen“ kulturell-künstlerischen Aktivitäten in der musikalischen Erziehung aufgreifen und nutzen? Ist mit dieser Perspektive eine Integration des Singens als des ersten Musizierens in den Instrumentalunterricht unter dem Aspekt einer ganzheitlichen, lustbetonten, handlungsorientierten und schülerbezogenen Unterrichtspraxis zu begründen?

2.2 Strukturen von Gesang und Sprache

Musik und Sprache verbindet ihre Struktur. Beide Systeme bestehen aus kleinen Einheiten, die sich in größeren Zusammenhängen vereinen und variieren lassen. In der Sprache sind das die Phoneme, die zu Morphemen und Wörtern und weiter zu Sätzen und Phrasen zusammengesetzt werden können. Musikalisch sind es Töne, Intervalle oder Harmonien, die weiter zu Melodien und Harmoniefolgen wachsen. Sowohl bei der Musik als auch bei der Sprache gibt es Regelsysteme und unendliche Kombinationen. Gelernt wird beides durch Nachahmung, Wiederholung, Anpassung und Variation. Regeln, also Grammatik und Musiktheorie, müssen nicht beherrscht werden um sprechen und musizieren zu können. Sprache und Musik ist ihr generativer Charakter gemeinsam. Das generative Ordnungsprinzip besteht darin, dass aus einem Kontinuum (Strom, Fluss) unterscheidbare Kategorien gelöst werden. Dazu gibt es Spielregeln, wie diese Kategorien zu kombinieren sind (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 35). Kinder erkennen sinnvolle Einheiten, entdecken Ähnlichkeiten und bilden

gleichwertige Klassen (vgl. ebd., S. 99). Das Kind lernt schon im ersten Lebensjahr wichtige Aspekte von Sprache aufzunehmen und weniger wichtige zu vernachlässigen. In dieser aktiven Form des Aufgreifens lässt sich ein grundsätzliches Gestaltungsbedürfnis und -vermögen des Menschen erkennen. Nach Ansicht des Kulturphilosophen Ernst Cassirer „handelt es sich um die Fähigkeit, sinnliche Eindrücke geistig innerlich zu gliedern und Vorstellungen zu bilden. Diese Symbolisierungsfähigkeit gründet sowohl auf Handlungen als auch auf Wahrnehmungen.“ (ebd., S. 69)

Die Auseinandersetzung mit diesen sehr theoretisch klingenden Aspekten kann praktische Bedeutung für die Musikpädagog*innen haben. Sie bietet Aspekte und Kriterien für die Beobachtung und Einschätzung junger Singender und Musizierender an.

Generative Systemeigenschaften von Musik und Sprache verhelfen wesentlich dazu, musikalische und sprachliche Strukturen und deren Entstehung in der Kindheit zu verstehen. Sie tragen dazu bei, die Regeln von Volks- und Kinderliedern zu formulieren. Sie sind zudem nützlich, um zu erforschen, wie Kinder vorgehen, wenn sie Lieder singen, dabei Sprache und Musik miteinander verbinden und sich die entsprechenden Regeln aneignen. (Stadler Elmer 2015, S. 36)

Stadler Elmer geht in ihrer Frage nach dem Wesen von Musik von Grundstrukturen und Organisationsformen aus. Sie setzt an den Tonhöhen an und verweist auf die kulturellen Konventionen von Tonleitern, die hierarchische Ordnung der Tonstufen und unterscheidet absolute und relative Tonhöhen. Die Autorin betont die mit dem Musikhören und Musizieren verbundenen grundlegenden Vorgänge und Elemente. Dies lässt genauer die Entstehung musikalischer Grundkompetenzen erkennen, unabhängig von bestimmten Formen, Gattungen, Stilen oder Epochen. „Es gibt kein universelles Tonsystem, sondern viele Möglichkeiten, um die Dimension Tonhöhe zu organisieren. Ästhetische, gestaltpsychologische, pragmatische und traditionelle Kriterien dominieren die Musikpraxis, die sich auf diese Weise in ständigem Wandel zwischen Bewahren und Erneuern befindet.“ (Stadler Elmer 2015, S. 48)

Die musikalische Zeit schließt Stadler Elmer an menschliche Bewegungsmuster an (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 53). Alle Rhythmen als Klangorganisationen in der Zeit ergeben sich aus menschlichen Aktivitäten. Als universelle zeitliche Einheiten listet sie auf: den Atemfluss, der sich in der musikalischen Phrase niederschlägt, die Gangart, die sich in Grundschatz, Puls, Intervallen und Regelmäßigkeit widerspiegelt. Die Wahrnehmung eines regelmäßigen Pulses

verleitet zur Synchronisation von Bewegungen. Die Anzahl der Schritte oder Schläge pro Zeiteinheit bestimmt das Tempo. (vgl. ebd.).

2.3 Wie unsere Vorfahren zum Singen kamen. Wie das Singen das Sprechen ebnet und das Miteinander ordnet

Fast jeder Mensch kann singen. Diese Kompetenz ist verankert in der Anlage und Übernahme der oben erwähnten musikalischen Anteile der frühsprachlichen Kommunikation. Nach einer Studie von Peter Pfordresher gibt es nur bis zu 4 % klinisch amusische Personen. Bei ihnen ist die Umsetzung von Wahrnehmung in Bewegung gestört (vgl. Kreutz 2014, S. 49). Die Studie von Hutchins & Peters aus dem Jahr 2012 zeigt, dass das Hörvermögen sehr gut Tonhöhen wahrnehmen lässt (vgl. ebd., S.51). Alles andere kann gelernt werden, wie etwa Klang- und Melodievorstellung. Die grundsätzliche Kompetenz des Singens wird erst in weiteren Entwicklungsstadien gestört durch fehlgeleitete Wertmaßstäbe, ungünstige Vorbilder oder einen Mangel an Anlässen und Möglichkeiten. Die Mehrzahl der Menschen hat die gleichen musikalischen Voraussetzungen (vgl. Kreutz 2018, S. 646). „Menschen unterscheiden sich darin, wie sie ihre musikalischen Grundkompetenzen an die kulturspezifischen Konventionen anpassen und wie sie sich an der sie umgebenden Musikpraxis beteiligen und dadurch musikalische Kompetenz aneignen.“ (Stadler Elmer 2015, S. 95)

Die stimmliche und vokale Äußerung hat ihre körperlichen Voraussetzungen in der Ausbildung eines spezifischen Vokaltrakts und im Atmungsapparat (vgl. Kreutz 2014, S. 29). Singen und Sprechen lagern in verschiedenen Seiten im Gehirn, überlappen sich aber auch im neuronalen Geschehen. Für die Verarbeitung von Sprache und Musik konnten ähnliche Areale im Gehirn festgestellt werden, besonders in der präverbalen Phase wird Sprache wie Musik im Gehirn gleich verarbeitet (vgl. Sallat 2009, S.87).

Seit wann Menschen singen, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Mit dem aufrechten Gang hat sich der Kehlkopf und Resonanzraum verändert (vgl. Kreutz 2014, S.13). Eine Theorie sieht eine Quelle des Singens in der Imitation von Vögeln auf der Jagd. Auch bei der Brautwerbung soll der Gesang schon in Frühzeiten als förderlich erkannt worden sein. Sehr wahrscheinlich ist, dass noch vor dem Instrumentenbau gesungen wurde. Eine weitere Theorie sieht in der

Notwendigkeit, das Kind zu beruhigen, also in elterlicher Fürsorge, einen Ursprung des Gesangs (vgl. Kopiez 2018, S. 49). In diesen Theorien finden sich erste Hinweise auf soziale Funktionen des Singens, auf denen rituelle und kulturelle Praktiken des Gesangs aufbauen (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 20ff.).

Musikalisches Handeln hat sich während der Menschheitsgeschichte entwickelt, um das Überleben, die Reproduktion und die Anpassung an sich verändernde Umwelten zu stützen. Eigenschaften und Regeln, die Musik kennzeichnen, sind auf universelle menschliche Tätigkeiten, Prinzipien der Wahrnehmung, Kommunikation und Anpassung zurückzuführen (vgl. Stadler Elmer, S. 69/95).

Um ein geregeltes Miteinander zu gewährleisten bedurfte es wirksamer Strategien um überbordende Gefühle im Zaum zu halten, Menschen daran zu erinnern, dass die Grenzen von anderen möglichst wenig zu verletzen sind und dass schließlich eine positive Kontaktaufnahme notwendig ist um individuelle wie gemeinschaftliche Ziele zu erreichen. (Kreutz 2014, S. 25)

2.4 Der Spracherwerb des Babys. Vom Brabbeln und Lallen - musikalische Elemente in der frühen Kommunikation und sozialen Interaktion

Die akustischen Eindrücke, die Neugeborene aufnehmen, sind unmittelbar mit Bewegungen, Gesten und lautlichen Äußerungen ihrer Bezugspersonen verbunden. Verbale Sprache wurzelt in diesen nonverbalen Interaktionserfahrungen mit sanglichen Elementen: Geräusche, Klang, Rhythmus und Töne. Babys lernen Sprache über Akzentuierung und Tonfall. Sprachmelodie, Dynamik und Betonung sind hervorgehoben in den an sie gerichteten Gesprächen der Mutter (vgl. Sallat 2009, S. 88). Kindgerechtes sangliches Sprechen ist höher und stark moduliert (vgl. Sallat 2018, S. 133). Verlängerte Vokale lassen die Tonhöhen und die melodische Gestalt erkennen. Betonungen, Variationen der Dauer von Lauten, Wiederholungen, Pausen oder Stille grenzen einzelne Elemente voneinander ab. Sie sind eingebettet in Wohlbefinden, Spiel, Ritual und Entspannung (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 68). Die ersten Rhythmen, die wahrgenommen werden, sind im Bauch der Mutter ihr Herzschlag, Atem und Gehen. Sie werden vom Ungeborenen als Einheit mit der Mutter wahrgenommen. Die Geburt reißt das Kind aus der „rhythmischen Geborgenheit“ (Vahle 1992, S. 149). Bei afrikanischen Völkern wird das Kind auch bei schwerer körperlicher Arbeit nach der Geburt am Körper getragen.

Das Kind schläft dabei ruhig durch die vertrauten Rhythmen vom Körper der Mutter (vgl. ebd.). In unserer Kultur wird es ans Herz gelegt. Das Kind entdeckt den Rhythmus als Einzelwesen neu. Motorische Handlungen schaffen Bedingungen für die Erfahrung von musikalischer Zeit. Dazu gehören vor allem wiederholte Bewegungen: Strampeln geht einher mit dem Silbenplappern.

Kinder bringen ein hohes Maß an Aufnahmefähigkeiten für akustische Reize mit und gestalten selbst mit ihrer Stimme und Mimik den Alltag. Säuglinge äußern spielerisch Silben, probieren aus, wie sie Vokale und Betonungen verändern und Konsonanten hinzuzufügen können (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 59). Die von Geburt angelegte Stimme (vgl. Kreutz 2014, S.54) wird genutzt um „die Welt zu erobern“, um Nahrung und Wärme der Mutter zu bekommen, zur Gefühlsregulation und Verständigung. Es ist eine gegenseitige Verhaltensbeeinflussung, eine Nachahmung, an der sich Wissen und Vermögen ausbilden. Die Mutter reagiert auf die Laute des Kindes und tritt in verbalen Kontakt mit ihm, sie singt und beruhigt das Kind. Dieses Zueinander und Miteinander begründet Gesangskultur.

Das Schreien des Kindes ist ein elementares Ausdruckserlebnis, verbunden mit ersten Gefühlen von Glück, Unglück, Macht und Ohnmacht. Dieses Allmachtsgefühl, die Umwelt zu den eigenen Gunsten zu verändern, wird später wieder wachgerufen, bei bestimmten Arten des Singens (vgl. Klausmeier 1978, S. 34; zit. n. Vahle 1992, S.106). Die Basis des Singens ist also ein schmerz begründetes oder lustvolles Schreien. Die sinnliche Zufriedenheit, satt zu sein, aktiviert die Lust am eigenen aktiven Körper, vor allem an der Atem- und Mundzone, der Region größter Lustempfindung. Dabei wird die Innenresonanz gespürt. „In dieser stimmklanglichen Selbsterfahrung gibt es noch keine Trennung zwischen Musiker und Musik und Musikinstrument, zwischen Musizieren und Musikhören. Alles wird im eigenen Körper bewirkt und erfahren.“ (Vahle 1992, S.107) Singen ist auch noch später im Leben ein Wachrufen von Zufriedenheit (vgl. Klausmeier 1978, S. 34; zit. n. Vahle 1992, S.107).

Im Zusammenschluss von sprachlicher und musikalischer Entwicklung setzt das Lernen bei sich häufig wiederholenden Strukturen an (vgl. ebd., S. 124). Die größte Prägung geschieht durch die Bezugsperson. Durch wiederholtes Aufnehmen und Nachahmen werden neuronale Verbindungen geschaffen (vgl. Sallat 2009, S.89). Diese frühen Praktiken begründen den hohen Stellenwert des Übens in späteren Phasen des Erwerbs musikalischer Kompetenzen.

3. Wenn Kinder im Vorschulalter singen: Ist-Zustand und Zielvorstellungen

Jeder Mensch hat von Kind auf eine Singstimme (vgl. Kreutz 2014, S.12). Dieses Instrument verkümmert, wenn das Singen nicht praktiziert wird. Durch Singen in Vorschuleinrichtungen könnte es weitergebildet werden. Wer der Singstimme vertrauen lernt, könnte auch später im Instrumentalunterricht ohne Scheu singen. Die Hemmung zu singen wird verstärkt etwa durch Castingshows sowie durch das Vorurteil, Singen wäre nur etwas für Profis. Schon in der Kindheit wird „Trällern“, also das Ausprobieren der Stimme, untersagt oder negativ kommentiert (vgl. ebd., S.20). In Institutionen findet sich das Denken, Musikförderung nur zur Talententdeckung zu betreiben. Das widerspricht der auch wissenschaftlichen Erkenntnis vom Wert des Singens für alle (vgl. ebd., S.54).

In diesem Kapitel soll der Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten des Kindes nachgegangen werden. Dabei werden zentrale Funktionen des Singens und Musizierens erneut aufgegriffen um sie auf musikpädagogische Ziele zu beziehen und Ausgangslagen der Lernenden zu reflektieren. Entwicklungspsychologische Theorien finden kurz Erwähnung. Dem Spiel und Spielen als freiwillige Aktivität des Kindes, ist ein Abschnitt gewidmet. Es soll eine Brücke geschlagen werden zu einer das Singen aufgreifenden Instrumentalpädagogik (Kapitel 5). Dabei wird als Zwischenstück das Kinderlied als erstes musikalisches Format und als Zugang zur Poesie betrachtet (Kapitel 4).

Welche Situation treffen wir beim musikalischen Leben im Vorschulbereich an? Nach einer Studie von Peter Brünger herrscht nur halbherziges Singen in vielen Kindergärten (vgl. Kreutz 2014, S.66). In den Voraussetzungen und Ausbildung von Erzieher*innen spielt Musik oft eine geringe bis keine Rolle. Die Lehrkräfte in den vorschulischen Einrichtungen bieten zumeist keine Anlässe zum Singen im Alltag und bauen kein systematisches Repertoire auf. Wenn gesungen wird, dann eher zufällig und abhängig von den Voraussetzungen und Neigungen der Erziehungskräfte (vgl. ebd., S. 62f.). Es werden nach Erfahrungsberichten die Vorgaben der jeweiligen Kindertagesstätte durchgesetzt und teilweise falsche musikalische Ansätze vermittelt, falsche Rhythmen, zu tiefe Lage. In der Grundschule setzt sich dies fort. Es gibt zu wenig Musiklehrende. Es wird kaum mehr gesungen. Eine Hypothese zur Ursache ist neben der Scheu und dem mangelnden Selbstbewusstsein der Erziehungskräfte die Nachwirkung des Nationalsozialismus. Lieder mit einem durch Heimat oder Nation belegten

Inhalt werden gemieden. Aber auch Erfahrungen von negativen Äußerungen über die eigene Stimme und Schamgefühl können ein Grund sein (vgl. Kreutz 2014, S. 66). Dabei können sich Vorschulkinder in einem fördernden Rahmen Melodien und Texte spielend leicht merken und aneignen (vgl. ebd., S. 59). Singen ist unbestritten die Grundlage für musikalische Entwicklung, nicht nur im Kindesalter (vgl. ebd., S. 67). „Dass kein Musikinstrument auch nur entfernt so ausdrucksfähig ist wie die Singstimme“ (Kreutz 2014, S. 12), scheint selbstverständlich. Warum ist dann Singen nicht Basis im Unterricht für jedes Instrument? Wie viel leichter kann instrumentales Spiel werden, wie enger könnten Musizierende mit dem Instrument eins werden, wenn der Ausdruck beim Singen schon entdeckt wurde.

Der musikalische Entwicklungsstand lässt sich nicht schematisch am chronologischen Lebensalter festmachen. Es liegen verschiedene Interessen und Lebensverläufe vor. Es gibt Unterschiede in den Ausgangsvoraussetzungen für das Musizieren und verschiedene Anpassungsleistungen. Statt Erwartungen an ein bestimmtes Alter zu richten, sollte der Frage nachgegangen werden, welche Kompetenzen aufeinander aufbauen. Welche unterschiedlichen Lernwege zeigen Menschen (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 134)? Wie gehen Menschen mit den vielfältigen musikalischen Anlässen um? Wie beteiligen sie sich daran? Die Aufmerksamkeit sollte darauf gerichtet werden, wie Menschen musikalische Spielregeln erwerben, wie ihr Wissen über Musik entsteht.

Die Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen Modellen kann helfen, die Voraussetzungen der Lernenden besser zu verstehen. Die Theorien sind nicht als starres Raster aufzufassen, in das Individuen eingeordnet werden, sondern als Folie für Beobachtungen. Wolfgang Lessing fasst entwicklungspsychologische Theorieansätze zusammen (vgl. Lessing 2016, S. 83ff.). Seine Darstellung führt vom Phasenmodell Piagets zum interaktionistischen Ansatz Wygotskys. Piaget beschreibt eine Entwicklung, die auf der Eigenaktivität des Kindes basiert und sich vor allem auf einen kognitiven Verlauf bezieht: Wahrnehmung, Erkennen, Wissen. Es geht nicht so sehr um individuelle Unterschiede, sondern um eine allgemeine Gesetzmäßigkeit. In dieser zeigt sich eine Hinwendung des Kleinkinds zur Dezentrierung, also eine Überwindung der Egozentrik. Piaget sieht auf eine sensomotorische (vorsprachliche) Phase eine präoperationale folgen, in der nicht zwischen dem Allgemeinen und Besonderen getrennt wird. Hier ist das Denken noch an eine unmittelbar gegebene Wahrnehmung und Handlung gebunden. Darauf folgen eine konkret-operationale

und eine formal-operationale Phase. Die Entwicklung vollzieht sich also vom konkret und anschaulich Gegebenen zum begrifflich Verallgemeinerten und Abstrahierten. Was kann für pädagogisches Handeln daraus gewonnen werden? In der formal-operationalen Phase ist die wachsende Eigenständigkeit des Kindes zu fördern: die Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen und Fähigkeiten, die auch selbst formuliert werden, die Suche nach eigenen Wegen und der Umsetzung der Entwürfe, das Streben nach Verständnis von Regeln anstelle ihrer einfachen Befolgung.

Am Ansatz von Piaget ist vielfach Kritik geübt worden. So seien bereits die Kompetenzen des Säuglings viel reifer, als Piaget annimmt. Zudem wird darauf verwiesen, dass Entwicklungen auch mit Verlust verbunden sein können. Durch die Konzentration auf kulturell und sprachliche Gegebenheiten und Anforderungen würden Kinder einen Teil ihrer früh entwickelten Fähigkeiten einbüßen. Was geschieht mit diesen „überwundenen“ Fähigkeiten? Der französische Philosoph Maurice Merleau-Ponty fragte, ob nicht „das barbarische Denken des frühen Kindesalters als unentbehrlicher Entwurf auch dem Erwachsenen zugrundeliegen bleiben“ (Lessing 2016, S.99) sollte. Sonst würde das kindliche Wahrnehmen auf ein bloßes Reife-Kriterium reduziert.

In einer Gegenposition zu Piaget stellt Wygotsky fest, dass das Kind die nächste Entwicklungsphase nicht aus sich selbst hervorbringt, sondern dafür auf den Dialog mit Eltern und Lehrenden angewiesen ist. In diesem Dialog sollte von Beginn an das eigene Handeln und die Selbstverantwortlichkeit der Lernenden gefördert werden. Aufgabe einer guten Lehrkraft ist es demnach, sich schrittweise überflüssig zu machen. Wichtig ist dabei auch der Gedanke, dass zwischenmenschliche Beziehungen und Emotionen nicht nur Träger eines inhaltlich ausgerichteten Lernvorgangs sind, sondern häufig das eigentliche Zentrum von Lernaktivitäten. Das Bedürfnis nach Anerkennung ist damit ebenso gemeint wie die Spiegelung im Verhalten der Interaktionspartner*innen.

Musikalische Entwicklung besitzt eine eigene Qualität und Dynamik. Sie resultiert aus der Beschäftigung mit musikalischem Material, wobei begriffliches Wissen aus Handlungen entsteht. Entwicklung geschieht als Strukturierung vom Konkreten zum Allgemeinen, als Schritte zum Neuen, das mit dem bisherigen Wissen verknüpft wird. Nicht alles verwandelt sich ins Formale. Die Spannung zwischen dem Anschaulichen und Abstrakten ist künstlerisch

fruchtbar. Schließlich sei noch auf Edwin E. Gordon verwiesen, der musikalische Entwicklung dahingehend unterstützt wissen will, dass das Erklingen einer Tonfolge immer nur das Resultat einer vorangehenden inneren Vorstellung sein sollte. Audiation bedeutet Verstehen. Die Fähigkeit in Tönen zu denken ist angeboren, aber instabil, verkümmert, wenn sie nicht gefördert wird. Hier klingen Elemente der Lehrmethode von Jacobs an, die im letzten Kapitel 6 behandelt werden.

Kinder haben ein sicheres Gefühl für die Vollständigkeit einer Melodie, passende und unpassende Tönen und Rhythmen, allein durch hören und singen von Melodien (vgl. Kreutz 2014, S. 36). Das sind wichtige Vorkenntnisse für den Instrumentalunterricht, sie werden aber vergessen, wenn sie nicht in Vorschuleinrichtungen genutzt werden. Das Einprägen von Musik gelingt durch Hören und Nachahmen der Melodie, nicht durch technisch bewältigte Hervorbringung einzelner Töne, nicht durch Theorielernen, wie später im Instrumentalunterricht oft praktiziert (vgl. ebd. S.37). Kinder singen mit Freude, wenn Ansprache und Resonanz ihrem Mitteilungsbedürfnis entsprechen.

Kinder bewältigen die komplexe Handlung des Liedsingens spielerisch (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 153). Im Nachahmen werden Erfahrungen aktualisiert und neu organisiert, um sich Situationen anzupassen. Kinder sind dabei sehr kreativ. Zu ihren Strategien gehören Weglassen, Vereinfachen, Wiederholen und Variieren, zyklische Bewegungen und Selbstsynchronisation. Was als „Fehler“ oder „Regelabweichung“ erscheint, kann auch als schöpferische Aneignung verstanden werden (vgl. ebd., S. 154). Das Gedächtnis reagiert besonders auf erste und letzte Impulse. Musik bleibt nach dem Hören im Kopf, ist dort dauerhaft gegenwärtig. Man kennt das Phänomen des „Ohrwurms“ (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 158). Förderlich für das Nachahmen von Liedern sind Neugier und soziale Zugehörigkeit. „Die Hauptaktivitäten beim Liedersingen, die Nachahmung und das Spielen, enthalten immer schon den Bezug zu anderen Menschen und die Möglichkeit, von ihnen als Modell und durch Kooperation zu lernen.“ (Stadler Elmer 2015, S. 155)

Es gibt in der musikalischen Entwicklung eine sensible Phase: In den ersten neun Jahren entwickelt und stabilisiert sich musikalisches Potenzial (vgl. Losert 2015, S. 206). Die Prägungen dieser Zeit sind von anhaltender Bedeutung. Auch lässt sich aufgrund des flexiblen kindlichen Aufnahme- und Lernsystems viel nachjustieren. Insgesamt wäre eine Ausrichtung

des Unterrichts am Spielcharakter des kindlichen Lernens wünschenswert. Ursprünglich bedeutet der Begriff Spiel Tanz, tänzerische Bewegung, Kurzweil, unterhaltsame Beschäftigung, fröhliche Übung, Gefühl des Leichten und Mühelosen. Nach Ansicht des Kulturphilosophen Johan Huizinga ist Spiel der Ursprung aller Kultur. Singen, Tanzen und Gebrauch von Objekten zur Klangerzeugung sind Formen des Spielens. Das Spielen sollte die musikalische Unterrichts- und Übepaxis prägen. Zweckfreies Spielen und zielstrebiges Lernen verbinden sich. „Nach Fink erleben wir im Spiel [...] ein eigentümliches Schöpfungstum, ein Schaffungsglück: Wir können alles sein, alle Möglichkeiten stehen offen, wir haben die Illusion des freien, uneingeschränkten Beginnens.“ (Rüdiger 2016, S. 34) Von Kindheit an werden Klänge vom Körper, von der Stimme in wiederholter spielerischer Bewegung erzeugt (vgl. ebd., S. 40). Mögliche Spielformen für den Musikunterricht sind sensomotorische Spiele, Explorationsspiele, Konstruktionsspiele, Symbol- und Rollenspiele und Regelspiele. Er sollte zwischen allgemeiner Musizierpaxis und Interpretation von Werken wechseln. (vgl. ebd., S. 41ff) Reime, Bewegungslieder und Singspiele führen zu einer gezielten Verbesserung der „Koordination von Atmung und Stimme“. (Sallat 2009, S. 90)

3.1 Ich stärken

Um die Bedeutung des Singens im Instrumentalunterricht zu begründen wird noch einmal auf dessen wichtigste Funktionen für die Bedürfnisse des Menschen und speziell des Kindes eingegangen. In den ersten Worten hat das Kind eine Art „Magie“ erfahren, zuerst in der Lautspielerei „mama“. Der Name ruft eine Wirkung, eine Allmacht hervor, die Welt und das Verhältnis zu ihr mit Wörtern zu beeinflussen. Das ist der erste Kontakt mit der Fähigkeit, die Umwelt mit Sprache und seinen musikalischen Elementen zu verändern (vgl. Vahle 1992, S. 143). Das Sprachvermögen trägt in diesem Sinn wesentlich zur Ausprägung der Identität in Auseinandersetzung mit der Außenwelt, aber auch mit den eigenen Gedanken- und Gefühlswelten bei. Die mit der Ausbildung des Sprechens verbundenen musikalischen Äußerungen stellen einen wichtigen Baustein zur Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung wie auch zur Ich-Findung und -Stärkung dar. Singen stabilisiert und entwickelt das Selbstbild. Das schlägt sich positiv auf das Individuum im Kontext kollektiver musikalischer Erfahrungen nieder. Studien zum Wohlbefinden durch Musik gibt es immer mehr, allerdings sind sie noch unzureichend. Sie könnten zu einer größeren Akzeptanz von Musik führen (vgl. Kreutz 2018, S. 642). Aus dieser Perspektive könnte gelten, das Singen in all seinen

Möglichkeiten und seiner Bedeutung für den Menschen insgesamt und für dessen musikalische Kompetenzen aufzugreifen, zu verstehen und speziell für die Anregung und den Ausdruck der Lernenden zu nutzen. Könnte also das Singen ein Weg zu einer „das ganze Kind umfassende(n) Musikpädagogik“ (Mohr 1997, S. 90) sein?

3.2 Emotionen regulieren

Die frühen vokalen Äußerungen gründen, wie oben beschrieben, in primären Bedürfnissen, sind in ihrer gestischen Qualität direkt an eine Bezugsperson gerichtet und transportieren starke Affekte. Diese emotionalen Anteile bleiben in der Sprache erhalten, finden in der Musik aber ein offeneres, flexibleres Feld, in dem sie ausgelebt und reguliert werden können. Das Elternhaus zielt auf die sozial-emotionale Gesundheit der Kinder. Musik wird dafür eingesetzt, dass Kinder besser schlafen, psychische Stabilität gewinnen, mentale Gesundheit bewahren und eine förderliche kognitive Entwicklung erfahren (vgl. Kreutz 2014, S. 12). Wohlbefinden und Vitalität sucht auch der Erwachsene durch das Singen, das im Kindesalter noch vielfach ein selbstverständliches Grundbedürfnis darstellt, das zu seinem Ausleben keinerlei formelle Verabredungen oder institutionelle Rahmen braucht (vgl. ebd.).

Versteht man Gesundheit nicht nur als Abwesenheit von Krankheit, sondern auch als geistiges Wohlbefinden, so kann Musik einen Beitrag dazu leisten (vgl. Kreutz 2018, S. 642ff.). Studien von Bygren und Hyppä legen nahe, dass kulturelle Aktivitäten das Leben bereichern und verlängern. Dabei ist zu fragen, ob Kultur die Folge von Wohlstand ist und damit auch das mit ihr verknüpfte Wohlbefinden Resultat eines achtsameren Lebensstils ist oder ob Kultur die Ursache ist (vgl. Kreutz 2014, S. 83). Gleichwohl sollte Singen nicht nur für Begabte reserviert sein. Bildungspolitische Maxime müsste sein: Selbstwirksamkeit, Stressabbau, Gesundheit, Lachen und Wohlbefinden sollten alle im Singen finden können (vgl. ebd., S. 120). Eine zentrale Annahme ist, dass musikalisch aktive Menschen die Domäne ihres Handelns als verständlich, bedeutungsvoll und nicht überfordernd erleben (vgl. Kreutz & von Georgi 2018, S. 648). Das ist Voraussetzung für die gesundheitsfördernde Kraft von Musik. Wohlbefinden (vgl. Kreutz 2014, S. 120) sieht Kreutz als Folge tieferer Atmung. Im Vorgriff auf spätere Abschnitte der Arbeit lässt sich feststellen, dass dies auch auf das Trompetenspiel zutreffen kann. In Assoziation mit Erfahrungen aus der Kindheit wird Gruppenaktivität synchronisiert, damit geht weniger Misstrauen einher. Nach einer Studie von

Wendrich et. al., haben die Inhalte eines Kinderlieds kurzfristig, körperlich und psychisch beruhigende Wirkung. Menschen beschreiben, mit Musik Schicksalsschläge und Krankheiten besser verkraften zu können. (vgl. ebd., S. 131). Durch religiöse Lieder können sie Selbstsicherheit aufbauen und im Flowzustand Energie schöpfen. Sie fühlen soziale Verbundenheit. Vor allem im Chor entsteht emotionale Synchronizität.

3.3 Sozial verhalten

Das Sprichwort „Wo man singt, da lass dich ruhig nieder. Böse Menschen haben keine Lieder“ verweist auf die positive Auswirkung des Gesangs auf das Gemeinschaftsgefühl und den sozialen Zusammenhalt. Musizieren setzt Bereitschaft zum Zusammenwirken voraus, Musik fördert die Kooperationsbereitschaft (Studie Kirschner & Tomasello 2010) (vgl. Kreutz 2014, S. 60) und damit die sozial-emotionale Kompetenz. Am Beispiel des Chorsingens (vgl. ebd., S. 72) zeigt sich der positive Effekt auf die Gemeinschaft, sowohl familiär als auch in Institutionen. Ausdruck und Interaktionen finden dort generationsübergreifend und langfristig ein Forum. Chorsingen wird in Studien mit Wohlbefinden, Entspannung, sozialer Geborgenheit, Spiritualität, Emotionen, einer Verbesserung der Atmung und Körperhaltung, Stärkung des Herz- und Immunsystems in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S.106). Das Gemeinschaftsgefühl (vgl. ebd., S.14) aber auch Erinnerungen durch den Text rufen eine veränderte Körperhaltung und Atmung hervor. Laut einer Umfrage werden in Kindheit und Jugend dafür die Weichen gestellt (vgl. ebd., S. 74). Manche Möglichkeiten für das Erleben von Gemeinschaft durch Musik können nicht genutzt werden. Durch zu wenig Musikunterricht gibt es wenig Chorsänger*innen. Aber ist es notwendig, dass dem Chorgesang Musikunterricht vorausgehen muss? In allgemeinbildenden Schulen könnten alle Bevölkerungskreise angesprochen werden. Ansonsten bliebe Choraktivität nur einer „Mittelschicht“ vorbehalten. Musik wirkt im Zusammenspiel von Persönlichkeit, Gemeinschaftsgefühl und musikalischen Faktoren (vgl. Egermann & Kreutz 2018, S. 617).

3.4 Welt verstehen

Musikalische Aktivitäten fördern nicht nur die Emotionsregulierung und das Sozialverhalten, sondern tragen auch zur Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zum Nachdenken über das eigene Verhältnis zur Lebenswelt bei. In Liedern stellt sich

Weltverständnis dar, auf einer ästhetischen, emotionalen und sachbezogenen Ebene. Eine individuelle und subjektive Beteiligung an wichtigen Fragen und Konflikten der Gegenwart wird durch aktuelle Songs ermöglicht. Zugleich wecken Musik und Text aus vergangenen Epochen Erinnerungen an frühere Einstellungen, schaffen historisches Bewusstsein und regen zu Vergleichen und einer kritischen Einschätzung der Gegenwart und möglicher Zukunftsaussichten an. Musizieren vermittelt das Erlebnis, in einer anderen Ausdrucksform Ereignisse aufzugreifen, zu betrachten und zu begleiten. Prägende Lieder halten sich bis ins hohe Alter, Texte und Inhalte im Zusammenspiel mit berührender Musik und Melodie beeinflussen einen Leben lang die Haltung. Im Generationen übergreifenden Singen finden verschiedene weltanschauliche Positionen zusammen (vgl. Kreutz 2014, S. 67).

Lieder enthalten verschiedene Lernangebote: Fremdsprachen, vielfältige kulturelle Facetten, unterschiedlichste Identitäten, Einblicke in Arbeitswelten und Privaträume, Verweise auf Traditionen und Überlieferungen und kreativen Umgang mit Sprache. Anhand des Singens von Kinderliedern rücken auch historische Arbeitsformen, politische und gesellschaftliche Strukturen und Menschenbilder in den Blick (vgl. Kreutz 2014, S. 60). In Liedern finden gerade Kinder und Heranwachsende einen Resonanzraum, in dem sie sich finden können. Die Bedeutung von Musik als Orientierungshilfe ist gerade im Jugendalter wichtig. Im hohen Alter, auch in einer Demenz, wird erkennbar, wie langlebig Musik wirkt, welche Lieder einprägsam und bedeutsam für eine Person waren und sind (vgl. ebd., S. 40).

3.5 Musikalische Bildung an sich: Selbstverständnis des Musizierens

Die schulische Ausbildung von Musikalität wird in der bildungspolitischen Diskussion häufig mit Transfereffekten legitimiert. Dabei stehen ihre förderlichen Wirkungen für die vermeintlich relevanteren Fächer, vor allem für Mathematik und die Naturwissenschaften, im Vordergrund. Die Hirnforschung legt nahe, dass die Pflege des Liederrepertoires Nervenbahnen aktiviert, die auch für andere kognitive Prozesse wichtig sind. Ganz gleich, ob Musik als Laie oder Profi praktiziert wird, eine Vielzahl von Regionen im Gehirn ist beim Musikhören und Musizieren verknüpft (vgl. Kreutz 2014, S. 41). Doch braucht musikalische Erziehung eine solche Rechtfertigung? Bezieht musikalische Praxis nicht aus sich selbst heraus ihren Wert? Erklärt sich ihr Stellenwert nicht vor allem durch den Rang, den das Singen und später auch das instrumentale Musizieren für das Individuum und die

Gemeinschaft besitzen? Sind das Musizieren und das Erleben von Musik nicht aufgrund ihrer Bedeutung für das Gefühlsleben des Menschen von unschätzbarem Wert? „Durchgesetzt hat sich die Auffassung, dass Musizieren eine in sich sinnvolle, sinnstiftende, Menschen stärkende und beglückende Tätigkeit ist.“ (Mahlert 2011, S. 14) Musik enthält und bietet einen Eigenwert an sich (vgl. Dartsch 2016, S. 29).

In diesem Zusammenhang tritt die Frage auf, was Musik und musikalisch eigentlich sind und bedeuten. Definition und Verständnis vom Wesen der Musik spielen also auch bei der Einschätzung der Wirkungen von Musik eine große Rolle (vgl. Dartsch 2016, S. 13ff. und Stadler Elmer 2015, S. 31ff.). Musik ist nicht nur als zu erlernende Kulturtechnik mit Tonfolgen, rhythmischen Mustern etc. zu verstehen. Singen und Sprechen, Klang und Wort, Lied und Text, Musik und Sprache erfordern ein empfangendes Ohr. Damit verweist Musik auf die Wichtigkeit hinhörender und achtsamer Resonanz von Partner*innen in einem Dialog. Musik nutzt Mehrstimmigkeit. Der Erziehungswissenschaftler Howard Gardener sieht das musikalische Verständnis als eigenständige Intelligenz (vgl. Kreutz 2014, S. 126). So muss musikalische Kompetenz nicht mit positiven Auswirkungen auf anderen Qualifikationen legitimiert werden, was es in eine Hilfsfunktion herunterstufen könnte.

3.6 Körperlich-technische Aspekte der Stimmbildung

Neben der Berücksichtigung der genannten mentalen Gesichtspunkte müsste im Vorschulalter auch auf körperliche Aspekte der Stimmbildung Wert gelegt werden. In den Medien gibt es häufig falsche Vorbilder: Kinder, die klingen wollen wie Erwachsene und damit ihrer Stimme schaden (vgl. Mohr 1997, S. 39). Im Kindergarten sollte sich die Erzieher*innen der Stimmlage der Kinder anpassen, was bei mangelnder eigener Ausbildung vernachlässigt werden könnte. Beachtet werden muss dabei, dass die menschliche Gesangsstimme eine Quinte über der Sprachstimme liegt.

Singen bedeutet fixierte Muskelspannung (vgl. ebd., S. 31). Beim Sprechen gibt es häufiger Entspannungspausen. Wenn man es in Hinblick auf spätere Kapitel auf das konkrete Instrument beziehen will: Sowohl beim Singen als auch beim Trompetenspiel muss Schwingung entstehen. Beim Singen geschieht es durch die Stimmfalten (vgl. ebd., S. 13), bei der Trompete an den Lippen. Das geht bei beidem nur mit Luft (vgl. ebd., S. 16). Die

Kinderstimme kann Schaden bekommen beim Einsatz der Bruststimme in zu hoher Lage. Die Randschwingung (Kopfregeister) muss aktiv sein (vgl. ebd., S. 19). Die Helligkeit der Stimme von Kindern ist durch den kleinen Rumpf natürlich und sollte gefördert werden (vgl. ebd., S. 23).

Oft haben Kinder und Erwachsene, die anfangen zu singen, kein Verständnis dafür, dass Atmen gelernt werden muss. Schließlich atmet jeder von Geburt an automatisch und unbewusst (vgl. Mohr 1997, S. 78). Es liegt an Gesangspädagog*innen oder Chorleiter*innen dem Kind die Angst zu nehmen vor Muskelanspannungen und Artikulation um übermäßiges Luftausströmen zu vermeiden. „Es muss uns also gelingen, den Kindern die Scheu vor auszuhaltenden Muskelanspannungen und -dehnungen zu nehmen - im richtigen Verhältnis zu den elastisch-lockeren Artikulationswerkzeugen und der guten Kehhlöffnung.“ (ebd. S. 85) Ein häufiger Fehler bei der Atmung ist die Hochatmung. Eine Verbesserung ist wichtig für das Singen (vgl. ebd., S. 41). Das kann später einen Vorteil für das Erlernen der Trompete bieten. Mohr schlägt für die Stimmbildung ein bildhaftes Lernen vor (vgl. ebd., S. 55). Hier lassen sich Parallelen zu Jacobs finden, dessen Lehre im Schlusskapitel der Arbeit behandelt wird.

Im Trompetenspiel ist die Auseinandersetzung mit Körperhaltung und -gefühl und damit verbundene effektive Atmung essenziell, die wiederum erst die Tonerzeugung durch vibrierende Lippen im Ansatz möglich macht (vgl. Nelson 2007, S. 33ff.). Die Bereitschaft einen vollen Atemzug zu machen und diesen als Ansaugen an den Lippen zu erspüren, kann befremdlich sein. Wer sich vorher schon im Zusammenhang mit dem Gesang elementar mit Atmung zur Erschaffung von Musik auseinandergesetzt hat, ist gut vorgebildet.

Die Klangästhetik ist wichtig, das „schöne Singen“, wie beim Trompetenunterricht der schöne Ton. Die bruststimmige Singweise und eine ungesunde Technik werden damit eingedämmt, Ausdruck wird gefördert (vgl. Mohr 1997, S. 61). Vokale und Konsonanten werden zur Stimmbildung genutzt (vgl. ebd. S. 69). Sie sind auch für das Trompetenspiel nützlich. Das umfassende Mitwirken der Lernenden ist entscheidend. „In jedem Stadium der stimmbildnerischen Behandlung hat der Sänger das Recht auf die Information, zu welchem Zweck eine Übung durchgeführt wird. Dies gilt uneingeschränkt auch für Kinder. (...) Die Kinder werden um so interessierter und bereitwilliger mitmachen, je stärker sie den Eindruck haben, etwas Sinnvolles zu tun.“ (ebd., S. 78)

4. Auswahl geeigneter Kinderlieder und Materialien zur Kinderstimmbildung

In diesem Kapitel soll das Kinderlied thematisiert werden als häufig erstes musikalisch-poetisches Format, mit dem Heranwachsende in Kontakt kommen. Warum lohnt auch aus instrumentalpädagogischer Sicht eine Auseinandersetzung mit dem Kinderlied? Was macht Kinderlieder aus und für Kinder attraktiv und geeignet? Stadler Elmer verknüpft ihre Überlegungen zum Kinderlied mit den Frühformen des Sprechens und Singens. Sie entfaltet dabei die nur auf den ersten Blick einfachen Merkmale des Kinderliedes. Es weist viele Parallelen zu anspruchsvolleren musikalischen Formen auf. Stadler Elmers „Grammatik des Kinderliedes“ ermögliche es, „zu analysieren, welche Elemente und Regeln im konkreten Liedersingen realisiert sind.“ (Stadler Elmer 2015, S. 84) Der Umgang mit den Spielregeln und die Nutzung von Freiräumen, die Erschaffung von Variationen und der Rang der Regeln seien alles Merkmale eines künstlerischen Schaffensprozesses (vgl. ebd., S. 87).

Ein Verständnis des Kinderliedes trägt dazu bei, das Liedersingen der Kinder aufzuwerten. Das Liedersingen ist nicht nur eine emotionale und handlungsbezogene Angelegenheit, es kommen dabei auch vielschichtige und kunstvoll verknüpfte sprachlich-musikalische Regeln zum Ausdruck und werden gelernt. Kleine Kinder bringen mit ihrem Liedersingen bereits ein kulturelles und regelgeleitetes Verhalten zum Ausdruck. „Die Kinderliedergrammatik ist nützlich um Regeln bewusst wahrzunehmen, zu verändern, sie zu variieren oder neue zu erfinden. [...] Die Kinderliedgrammatik dient der detaillierten Untersuchung, wie Kinder beim Liedersingen vorgehen, wenn sie neue Lieder lernen oder erfinden.“ (ebd. S. 87) Kinder kommen meist von allein auf das Singen, fast wie auf das Atmen. Es braucht aber auch einen Erwachsenen, der den Impuls auslöst oder als Adressat des Singens dient. Günstig für das Singen von Kinderliedern und für das Singen allgemein sind Wiederholung und Ritualisierung. Wenn Musik ihren festen Platz in der Lebenswelt des Kindes einnimmt, ist es einfacher das Kind in seiner Welt der Klänge zu erreichen und abzuholen.

4.1 Kurze Geschichte des Kinderlieds

Kinderlieder sind ursprünglich Teil einer rituellen Musizierkultur. Das Volkslied steht spätestens seit den 1960er Jahren in der Kritik. Es scheint seine Selbstverständlichkeit und seinen öffentlichen Rang zu verlieren, lebt aber dennoch im privaten Leben, im Musikbetrieb

und in manchen Bildungseinrichtungen weiter. Nach ihrer Funktion betrachtet lassen sich beruhigende Lieder, aktivierende Lieder und Lieder, die Kinder vor allem unter sich singen, die sie selbst erfinden, unterscheiden. Kinderlieder sind verbunden mit bestimmten Situationen, Charakteren, Themen und Motiven. (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 74f.) Ein Vorläufer des Kinderliedes ist das Wiegenlied, die ursprünglichste Form aller Lieder. Das Wiegenlied nutzten Ammen um das Kind zum Schlafen zu bringen. (vgl. Vahle 1992, S.11ff.)

In der Volksliedtradition waren Lieder lange Zeit nicht direkt an Kinder gerichtet. Im Mittelalter war mit Kindheit nur die Kleinkind-Phase gemeint. Erst Ende des 15. Jahrhunderts wurde die Kindheit durch die Schule verlängert. Als einer der ersten Kinderliedautoren wollte Martin Luther Kinder zum Glauben bringen. Luther bediente sich der Melodien von Volksliedern (vgl. Vahle 1992, S. 26ff.). Ein „moralisches Kindergesangbuch“ (ebd., S. 31ff.) von Christian Felix Weiße (1727), ließ die Kinder eigenes erwünschtes Wohlverhalten selbst singen. Das Kinderlied der Aufklärung spiegelt das Selbstverständnis des aufstrebenden Bürgertums wider. In der Sammlung „Des Knaben Wunderhorn“ von Clemens Brentano und Achim von Arnim (1808) zeigt sich das romantische Kinderlied als Zeugnis aus guter alter Zeit. Es spiegelt das „Verlangen der Romantiker nach naturgegebener Familienharmonie und menschenfreundlicher Natur“ (Vahle 1992, S. 49) als Gegensatz zur Realität und zur zerstörten Natur. Das Kind wird darin nicht belehrt, sondern ist ein an Natur erfreutes Wesen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird im Kinderlied auch das Triebhafte beachtet. Im Zuge der gesellschaftlichen Revolten und kulturellen Rebellionen in der Mitte des 20. Jahrhunderts nahm das Kinderlied zunehmend antiautoritäre, emanzipierte und antipädagogische Züge an. Es knüpft im Gegensatz zu den früheren Epochen am Kind selbst an. In der Gegenwart gibt es ein breites Spektrum von Kinderliedangeboten, die in einen nicht zuletzt kommerziell ausgerichteten Betrieb eingebunden sind: Konzerte, Mitmachformate, den digitalen Möglichkeiten entsprechende Angebote, die zwar die Aktivität der Kinder ansprechen, aber in hohem Maße vorgegebenen schematisierten Handlungsformen folgen.

Durch die Epochen ziehen sich allgemeine Formmerkmale. Nach Bruno Nettl sieht die einfachste, universell vorkommende Kinderliedform so aus: kurze Phrasen, die oft mit kleinen Variationen wiederholt werden, drei oder vier Tonhöhen im Umfang einer Quinte. Stadler Elmer entwirft Regeln zur zeitlichen Gliederung und zur tonalen Struktur: Der Verlauf der Töne und Silben ist strukturiert durch einen regelmäßigen Puls und durch regelmäßige

Betonungen zu einem Metrum. Die Taktart gilt für das ganze Lied. Die Phrasen, die das Lied unterteilen, bestehen oft aus zwei oder vier Takten. Die Dauer der Phrase ist eng mit der Atmung verbunden. Sie entspricht meist einem kurzen, einprägsamen Melodieteil. Kinderlieder stehen meist in Dur. Die einmal gewählte Tonart wird beibehalten und liefert das Tonmaterial. Das Kinderlied beginnt mit einem der drei Töne des Dur-Dreiklangs und markiert mit dem Eingangston die Tonart. Es endet in der Regel auf dem Grundton. Springt eine Melodie in eine Richtung, bewegt sie sich danach in die Gegenrichtung (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 78f.). Was den Liedtext betrifft, zielt dieser auf ein stimmiges Zusammenspiel mit der Melodie. Er ist meist in poetischer Sprache abgefasst. Eine Verszeile entspricht einer musikalischen Phrase. Jede Silbe des Liedtextes ist mit einem Ton der Melodie verbunden. Die Akzente der Silben passen mit dem musikalischen Metrum zusammen. Gute Kinderlieder überdauern die Zeit. Die Bekanntheit dieser Lieder liegt an „ihrer Tradierung durch Erwachsene und die entsprechenden Erziehungssituationen für Kleinkinder“ (Vahle 1992, S. 109). Vahle kennzeichnet das sinnliche Potenzial, das sich im Zusammenspiel zwischen lautmalerischem Text und Melodie entwickelt. Auf nächste Entwicklungsschritte bezogen lässt sich erkennen, wie reich das ästhetische Material des Kinderliedes ist, das sich für fortgeschrittenere Formen des Musizierens nutzen lässt.

4.2 Versuch einer Bestimmung von Kriterien für die Auswahl geeigneter Lieder im Singen mit Kindern und der damit verbundenen Kinderstimmgebung

Was ist geeignetes Material für das Singen mit Kindern und für die Kinderstimmgebung? Gibt es Kriterien für die Qualität des Kinderlieds? Es geht hier weniger darum, bestimmte Lieder aufzulisten, sondern Aspekte zu sammeln, die bei der Auswahl und Verwendung von Materialien wichtig erscheinen. Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Unterhaltungsliedern zum Mitjolen in der „Schlagerszene der Kinderlieder“ und solchen, die "gut singbar sind und zur Kreativität und vertieftem musikalischen Handeln anregen." (Gründler 2016) Auch die anatomischen und technischen Voraussetzungen der Singenden sollten unbedingt berücksichtigt werden. Die hohe Stimme in Sopranlage beim Kindergartenkind reicht von f1 bis e2, der hohe Klang ist eine natürliche Folge durch den kleinen Brustkorb und sollte gefördert werden. Mohr listet verschiedene Vokale und Konsonanten auf, die bei der Stimmgebung bestimmte Effekte erzielen können (vgl. Mohr

1997, S. 66ff.). Für die Lehrenden ist es vorteilhaft zu wissen, wie Text und Melodie sich auf die Stimmentwicklung auswirken.

Auch die Rahmenbedingungen sind beim Singen wichtig. Kinder singen lieber, wenn sie einen Zweck sehen, wenn eine Situation dies nahelegt, wenn das Singen in einer Gemeinschaft stattfindet oder wenn sie ihr Singen an einen Adressaten richten, der zugewandt und anerkennend darauf reagiert. Kindzentriert auch im Einsatz des Kinderliedes zu sein bedeutet, die eigenen Wünsche als Lehrperson zurückzustellen und zu überprüfen (vgl. Widmer 1994, S. 11). Das lustvolle Tun und Lernen der Kinder soll betont und genutzt werden.

4.2.1 Anknüpfung an den Erfahrungs- und Erlebenshorizont von Kindern

Der Text eines guten Kinderliedes sollte „aus der Lebenswelt von Kindern kommen und diese auch erweitern“ (Gründler 2016) und „möglichst dem natürlichen Sprachfluss entsprechend“ (ebd.) sein. Kinder merken sich vor allem ein Wort, wenn Lautgestalt und Bedeutung als Erfahrung der Bedürfniserfüllung zusammenpassen. Diese Neigung sollte auch in Kinderliedern beachtet werden (vgl. Vahle 1992, S. 108ff.).

Das Vergnügen des Kindes an bestimmten Lallkomplexen bleibt im späteren Verlauf bestehen und ist die erste Wurzel poetischen Vergnügens an Sprache (vgl. ebd., S. 108). Diese lautmalerischen, hochgradig sinnlichen Silbenmarkierungen und Verdoppelungen, Rhythmisierungen und Periodisierungen, diese Spiele mit Metrum und Reim kennzeichnen das Kinderlied. „Schon in den ersten Worten des Kindes wird eine archaische Form des Reimens [...] realisiert.“ (Vahle 1992, S. 146), ohne Sinn, durch die unentwickelte Artikulationsfähigkeit. Daraus schöpft es Vertrauen in sich selbst und probiert es in späteren Phasen des Spracherwerbs weiter aus (vgl. Tschukowski o.J., S. 177 zit. n. Vahle 1992, S. 146). Kinder selber bilden Reime nicht unbedingt am Ende einer Zeile, sondern vor allem Wortpaare oder Namen (z. B. Imse Wimse) und „Binnenreime als Zeilenreime“ (Vahle 1992, S. 148). „Kinder haben ein musikalisches Bedürfnis nach dem Gleichklang in der Sprache.“ (ebd.) Diese Freude an schönen Reimen findet das Kind im Kinderlied wieder. Diese spielerisch gewonnenen Klangebilde und Zeiteinheiten können das Verständnis für den Bau von Gedichten oder Musikstücken vorbereiten. Das ist in der Unterrichtspraxis nicht nur

bei der Analyse eines Stückes hilfreich, sondern auch für dessen Erinnern, Einüben, für die innere Vorstellung und den Entwurf des Werkklangs und für eine formbewusste Interpretation.

4.2.2 Anschluss an das emotionale und motorische Potenzial von Kindern

Menschen „die Kinder prägen und mit Liedern vertraut machen“ (Gründler 2016) haben große Verantwortung. Kinder sind beeinflussbar und reagieren vor allem darauf, „was die Lehrperson mit Begeisterung an sie heranträgt.“ (ebd.) Ebenso groß wie die schnelle Begeisterung für die Bezugsperson ist die spontane Neugier auf das von ihr präsentierte Angebot. Ein übermütiges „Ich kann das!“ - oder noch besser: „Ich mach es einfach!“ der Kinder ist in guten Rahmenbedingungen enorm förderlich für die Innovation und das Lernen (vgl. ebd.). Deshalb kann als Kriterium für ein gutes Kinderlied eine Mischung aus Vertrauten und Neuem, Bestätigendem und Herausforderndem sein. „Ein guter Mix von lustigen, besinnlichen, kognitiv und bewegungsmäßig anregenden Liedern ist sinnvoll.“ (ebd.) Der Motorik kommt in diesem Zusammenspiel große Bedeutung zu. Viele Lieder sorgen für Kreativität, Bewegung und Schwung. "Singen ist bei jüngeren Kindern wie bei nativen Völkern selbstverständlich mit Bewegung verbunden.“ (ebd.)

Kinder verstehen intuitiv verborgene Wahrheiten in scheinbar lustig-leichten Liedern. Sie sind empfänglich für die Vermittlung von Freude, Sinnlichkeit, Humor, Mut und Vielseitigkeit. Das „Träumen und Staunen über die Natur und alltägliche Kleinigkeiten“ (ebd.) nimmt einen hohen Stellenwert ein. So sollten vor allem Lieder eingesetzt werden, die diese Neigung aktivieren. Ein Beispiel für die hohe Kunst, Gefühle und Gedanken mit direkter Anschaulichkeit und kunstvoller „Einfachheit“ heiter zu verbinden, findet sich in Brechts Kinderlied: Der Pflaumenbaum. Der Wunsch nach Zuwendung und Schutz, das Bedürfnis nach Entfaltung des Baumes dürfte jedes Kind intuitiv erkennen. Der Baum wird wegen seines kleinen Wuchses übersehen, er möchte wachsen, wird aber durch ein Gitter daran gehindert. Jedes Kind könnte sich selbst erkennen. Dieses Thema gibt es in vielen Kulturen, die Jugend zurecht zu stützen. In Griechenland ist das der Basilikumstrauch, der sich nur entfalten kann, wenn man ihn „in Ruhe“ lässt. Neben dem direkten Bezug auf die eigene Situation führt das Gedicht aber auch auf eine allgemein gesellschaftliche und kulturelle Ebene. Die Natur wird in den Versen Brechts vom Menschen beherrscht und beschnitten. Die gestutzte und gefesselte Pflanze lässt sich als Kritik an Systemen verstehen, die ihre einzelnen

Wesen nicht wachsen lassen, die sie nicht mit ihrem Tun ihre Identität ausbilden lassen, so wie der Pflaumenbaum keine Früchte trägt. Doch auch eine andere Perspektive ist denkbar: Kunst besitzt den Nutzen, die Welt schöner zu machen. Dabei wird sie eingeeignet und an der kurzen Leine gehalten, schöpferische Entfaltung ist etwas anderes. So wird erkennbar, wie viel sich aus der einfachen Situation und dem vermeintlichen Alltagsblick in Brechts Versen erschließen lässt. Erkenntnis und Moral werden nicht vorgekauft, vielmehr werden bildhafte und vor allem berührende Anstöße gegeben, selbst Bedeutungsgeschichten zu erkunden (vgl. Vahle 1992, S. 77). Das Kinderlied fördert die Fantasie der Kinder. Es kann beispielsweise Heilungsformeln oder eine Beziehung zu Tieren hervorrufen, angeknüpft an die Magie und Allmacht, die die Sprache und die Musik dem Kind gibt, seine Welt zu beeinflussen. Es kann sich Wesen und Geschenke heraufbeschwören (vgl. Vahle 1992, S. 143).

4.2.3 Arbeit an frühen und fundamentalen Momenten und Motiven künstlerischen Ausdrucks

Aufgabe und Kunst der Arbeit mit Kindern an solchen frühen, aber schon gehaltvollen ästhetischen Formen liegt darin, an Elementares (vgl. Losert 2015, S. 57) anzuknüpfen, die darin liegende Ursprünglichkeit zu nutzen und das komplexe Geschehen und Gebilde kindgerecht zu präsentieren. Aufgabe ist es zu stückeln und zu vereinfachen, dabei aber auch „grundlegende musikalische Fähigkeiten“ (ebd.) aus der Beschäftigung mit ihm zu entwickeln. Johann Heinrich Pestalozzi sah die eigenen Erfahrungen als unverzichtbare Voraussetzung für Erkenntnisse. In dem Begriff der Erfahrung steckt die Auseinandersetzung mit einer Sache, einer Person oder Situation aus eigenem Antrieb und Willen, aus eigenem Interesse und Bedürfnis. Pädagogik hat Pestalozzis Auffassung nach die Aufgabe einer Vermittlung zwischen Natur und Kultur, zwischen natürlicher Entwicklung des Kindes und äußeren Regeln des Zusammenlebens.

Musikerziehung nach Pestalozzi wäre nicht nur die Vermittlung von Notenkenntnissen und Hör- und Spielvermögen, sondern in erster Linie das Ansetzen an typischen Fähigkeiten von Lernenden und an ihrer Vorstellungswelt. Carl Orff hatte in seinem Vermittlungskonzept nie nur die Musik im Blick, sondern auch Bewegung, Tanz und Sprache. Die Lernenden müssen selbst ins Tun kommen, als Mitspieler*innen, nicht als bloße Hörer*innen. Der Stoff seines Konzepts ist für jeden erfahr- und erfassbar, kindgemäß, dem schöpferischen Vermögen des

Kindes angemessen. Jeder Mensch hat Kreativität von Geburt an in sich. Durch den richtigen Unterricht kann sie entfaltet werden. Orff repräsentiert mit dem frühen 20. Jahrhundert eine Epoche, in der das Schöpferische erstmals in seinem vollen Potenzial als eigener ästhetischer Wert angesehen wird, ein Schöpferftum, das jedem Menschen zukommt (vgl. ebd.).

4.2.4 Gesang als Medium des Ich-Erlebnisses und der Welt-Erfahrung

Dass früher nicht zwischen Kinderliedern und Volksliedern unterschieden wurde, liegt daran, dass in vergangenen Zeiten mehrere Generationen zusammen waren und gemeinsam Natur, Leben, Arbeit und Liebe besangen. Diese Gesangspraxis gehörte vielerorts zum selbstverständlichen Umgang des Menschen mit seiner Lebenswelt. Sie war Erfahrungsaustausch und spiegelte das Bedürfnis des Menschen, sich die Alltagsrealität anzueignen, indem sie in eine symbolische, künstlerische Form gefasst wird.

Auch heutzutage singen Kinder gerne Volkslieder aus aller Welt (vgl. Gründler 2016). Die Themen von neu produzierten Liedern haben sich verändert, weil sich die Lebenswirklichkeiten geändert haben, weil die sozialen Konstellationen andere geworden sind, weil andere Aktivitäten und Medien die Freizeit bestimmen, weil das frühere Wirkungsfeld des Kinderlieds überlagert wird von popkulturellen Formaten, die sich gezielt an Kinder richten, aber meist in den Hörvorlieben der Älteren wurzeln. Dabei inzenieren sich Erwachsene als Kinder und täuschen in ihrem infantilen Auftreten die vermeintliche Erlebniswelt und Einstellung von Kindern vor und liegen damit komplett daneben. Dennoch entstehen auch Kinderlieder und werden Kinderlieder gesungen, die sich nicht am Markt orientieren, sondern dem Empfinden und Denken von Kindern wirklich nahe zu kommen versuchen. Kinderlieder sollten „eine positive Grundhaltung vermitteln, gendergerecht, respektvoll allem Lebendigen gegenüber und sinnstiftend sein.“ (ebd.) Kinderlieder sollten „Kindern den Zugang zu der Vielfalt der musikalischen Welt ermöglichen. Im neuen Kinderlied darf gedacht, argumentiert und kritisiert werden. Es ist dann nicht nur Medium von positivem Gefühlsausdruck und Affirmation, sondern von Bewußtwerdung und Identitätsbildung“ (Vahle 1992, S. 140) Durch Lieder, die von den unterschiedlichsten Menschen und Kulturen geformt und überliefert wurden, bekommen Kinder viel mit von der vielfältigen Welt, die Neugier weckt.

5. Ein Perspektivwechsel in der Instrumentalpädagogik

Nach der Betrachtung von Voraussetzungen und Entwicklung von Musikalität soll nun die Instrumentalpädagogik im engeren Sinne behandelt werden. Eine erste Diagnose des Ist-Zustands fällt ernüchternd aus. Viele Stunden verlaufen im Instrumentalunterricht relativ ähnlich (vgl. Losert 2015, S. 37). Das kann neben den positiven Folgen eines vertrauten Rituals auch zu negativen Effekten von Langeweile und Routine führen. Wie verlaufen die Stunden? Nach einer Einspielphase folgt die Stückerarbeitung und dann eine Ergebnissicherung. Ein neuer Ton oder eine neue Spieltechnik sollen erlernt werden. Angestrebt wird die korrekte Interpretation eines Stückes mit richtiger Technik und einem Klang, der den Vorstellungen der Lehrenden nahekommt. Diese Form des Unterrichts wirft folgende Fragen auf: Geht bei dieser Vorgehensweise auch etwas Eigenständiges von den Lernenden aus? Werden sie bei ihren Möglichkeiten abgeholt? Zielt der Unterrichtsimpuls auf eine Aktivierung eines bewussten eigenen Handelns? Können die Lernenden eigene Erfahrungen aus diesem Lernprozess gewinnen?

Richtziele und Leitziele als übergeordnete pädagogische Überzeugung geraten in der Praxis leicht aus dem Blick. Zumindest ist es offenbar leichter einzuschätzen und zu verfolgen, ob das Erarbeiten eines Stückes oder einer Spieltechnik, um die es in einer Unterrichtsstunde zumeist geht, gelungen ist. Es besteht die Gefahr, dass Lehrende aufgrund eines routinierten Unterrichts versäumen, jede einzelne Unterrichtseinheit auf dem Weg zu dem umfassenden Lernziel einzuordnen. Als Leitziel wird beispielsweise genannt: „Mündige Teilhabe an der Musikkultur“ (Losert 2015, S. 18) oder auch als Richtziel: „Langanhaltendes Interesse am Musizieren“ (ebd., S. 19). Führen Grob- und Feinziele wie das Erlernen einer Sonate oder einer Griffkombination zu dem Richt- und Leitziel? Was gibt es für alternative Unterrichtsansätze, wenn das übliche Unterrichtsgeschehen nicht zur musikalischen Mündigkeit führt?

Ein wesentlicher Aspekt bei der Klärung dieser Fragen ist die Thematisierung der Haltung der Lehrenden. Was ist die pädagogische Grundüberzeugung, die vielleicht unbewusst ihr Handeln im Unterricht und die Ansprache der Lernenden beeinflusst? Eine Befragung brachte Antworten hervor, die ganzheitliche und elementare Strategien bevorzugen. Der Unterricht solle abwechslungsreich sein und die Selbstständigkeit der Lernenden fördern. Sagen die

Lehrenden bei einer Befragung etwas anderes als sie tun? Kennen sie die Theorien, aber verfolgen sie diese nicht (vgl. Losert 2015, S. 46)? „Lehrerzentriert“ und „autoritär“ sind negativ behaftete Beschreibungen für Unterricht und wurden nicht genannt, sind aber oft eine Tatsache und beschreiben viele wahre Unterrichtssituationen zutreffend. 2012/13 wurden in Basel bei einem Forschungsprojekt Videosequenzen von Instrumentalunterricht analysiert. Kriterien wie die von Hilbert Meyer und Anselm Ernst zu einem guten Unterricht wurden grob vernachlässigt. Trotzdem sind Lernende und Lehrende zufrieden und es wird auf hohem Niveau musiziert. Das Projekt zeigt, dass vor allem eine gute Unterrichts Atmosphäre und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden für den Lernerfolg wichtig sind (vgl. ebd., S.223f.).

Lehrende sollten immer danach streben sich zu verbessern. „Die Kunst zu unterrichten ist so verstanden kein Besitz, sondern nur ein fortwährendes Streben.“ (Losert 2015, S. 225) Kinder akzeptieren trockenen Unterricht, langfristig ist dieser aber in Frage zu stellen (vgl. ebd., S. 67). Reformansätze gab es schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: „Als Reaktion auf herkömmliche, unkindliche und starre Unterrichtsmethoden treten Prinzipien der Anschauung, das Erlebnis, die Selbsttätigkeit und der Gemeinschaftsunterricht.“ (Kruse-Weber 2006) Nach diesem Prinzip steht nicht das virtuose Spiel im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern die Vermittlung musikalischer Werte. Sich im Unterricht nicht allein an der Ausbildung instrumentaltechnischer Höchstleistung zu orientieren, sondern an der Vermittlung einer grundlegenden Musikalität wird gestützt durch die vorangegangenen Betrachtungen zur Anlage und zum frühen Erwerb musikalischen Vermögens.

5.1 Schülerorientierung: Anknüpfung an die frühe musikalische Sozialisation in Gesang und Spracherwerb

Curricula für Instrumentalunterrichte sind kaum möglich, da je nach Sozialisation die musikalische Ausbildung eine unterschiedliche Rolle spielt und in Elternhaus und in der Schule mehr oder weniger praktiziert wird (vgl. Losert 2015, S.187). Es gibt auch keine musikalischen Entwicklungsaufgaben, die alle Erwachsenen erreichen müssen (vgl. ebd., S. 188). Entsprechend gibt es weder einen einheitlichen Ausgangspunkt, noch ein gemeinsames Ziel. Musik wird zunächst in der Kindheit „ganzheitlich und diffus“ wahrgenommen. „Unterricht dient somit vor allem dem Sammeln erster Erfahrungen im Umgang mit

Musik.“ (ebd., S. 202) Unterrichtszwecke, Unterrichtsziele und Unterrichtsverlauf sollten für die Lernenden in jeder Phase transparent sein.

Ein kurzer Blick in die Entwicklungsgeschichte der Lehrprinzipien zeigt, dass wichtige Grundsätze eines schülerorientierten Unterrichts schon vor längerer Zeit formuliert worden sind und zur Grundausstattung der Lehrenden gehören könnten. Der Ansatz eines elementaren und ganzheitlichen Unterrichtens lässt sich auf Heinrich Pestalozzi zurückführen, Carl Orff betonte das Eigenschöpferische des Kindes (vgl. Losert 2015, S. 57). Auch das Prinzip eines entdeckenden Lernens findet sich bereits in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Nicht nur die bloß rezeptive Aneignung von Wissen wurde verfolgt, sondern die aktive Erarbeitung von Problemlösungsverfahren. Insbesondere technisch-motorische Fertigkeiten sollte das Kind eigenständig erfahren, der/die Lehrende stehe dabei „beratend und korrigierend im Hintergrund“ (ebd., S. 62).

Selbstständigkeit galt zu Beginn des 20. Jahrhunderts als vorrangiges Lernziel. Ein darauf basierende Unterricht verfolge nach Georg Kerschensteiner „nicht nur, dass eine Tätigkeit von einem Schüler selbst ausgeführt werden müsse, sondern vor allem, dass die Initiative vom Schüler selbst ausgehe.“ (Losert 2015, S. 63) Aus eigenem Antrieb tätige Lernende bedürfen keiner Außeneinwirkung im Lernverlauf, Lehrenden wirken dann eher ermöglichend und organisierend. Da es immer Anstrengung und Durchhalten braucht um ein Instrument zu spielen, scheint die Verfolgung dieser Eigenschaft von großer Bedeutung zu sein. Der Ansatz der Handlungsorientierung (vgl. ebd. S. 65) zielt darauf ab kognitive, emotionale und motorische Aktivitäten in einem ausgeglichenen Zusammenspiel einzusetzen. Erarbeitung basiert auf Praxis, nicht auf verbal-kognitiver Vermittlung (vgl. ebd., S. 65).

Musik ist Arbeit und Spiel zugleich. Im Flow-Zustand, in dem sich das Instrumentalspiel verselbstständigt, fühlen sich Spielende weder überfordert noch unterfordert. Spielregeln werden leicht verinnerlicht. Ein spielendes Kind ist aus sich selbst motiviert. Spielerisch unterrichten setzt Beobachtungsgabe und Empathie voraus. Die Lehrenden sollten nicht durch starres Festhalten an einer didaktischen Spur das Handeln des Kindes aus den Augen verlieren. Die „Lust des Kindes zu spielen“ (Widmer 1994, S. 11) sei zu unterstützen.

Wichtig ist die Wahrnehmung der Kinder zu beachten (vgl. Widmer 1994, S. 15). Kinder nehmen vor allem über Gefühle und Sinne wahr und schätzen so die Bedeutung eines Lernangebots ein. Kinder sprechen mit viel Gestik, Höhenunterschieden und Dynamik. Beim Spielen in entspannter Atmosphäre herrscht Anerkennung und der/die Erzieher*in wirkt als positives Vorbild: Kinder beobachten, was ihm/ihr Spaß macht. Der Einsatz des Singens im Instrumentalunterricht könnte die damit verbundenen positiven Erfahrungen, Stimmungen und Sinnesvielfalt nutzen.

5.2 Individuelle und differenzierte Erkundung der Anlagen und

Entwicklungspotenziale: Mit Stärken arbeiten, nicht Schwächen markieren

„Schüler bringen eine Fülle von Fähigkeiten und Kenntnissen mit in den Unterricht, auf denen jedes neue Lehren und Lernen aufbaut.“ (Losert 2015, S. 183) Vorkenntnisse sind der Ausgangspunkt von Unterrichtsplanung. Sie ändern sich von Stunde zu Stunde und Lerninhalte müssen immer wieder angepasst werden. Auch nebenbei im Unterricht, beim Üben oder im alltäglichen Leben durch Reifungsprozesse, durch neue Erfahrungen, Überlegungen und Vorstellungen, kann ein Lernen und Entwickeln stattfinden. Entwicklung meint im Gegensatz zum Lernen eine Veränderung über einen ganzen Lebensabschnitt oder das ganze Leben. Musikalische Entwicklung ist genau so individuell wie die menschliche Entwicklung (vgl. ebd., S. 184f.).

Guter Unterricht bedeutet individuelle Potenziale zu fördern. Es braucht eine Methodenlehre, die ermöglicht „Musik als Quelle persönlichen Glücks und das Musizieren als ein persönliches Erfahrungs- und Ausdrucksmedium zu erschaffen“. Es gibt keine allgemein gültige Methode (vgl. Mahlert 2011, S. 9). Es ist auch schwer zu entscheiden, welche Methode passt. „Als Lehrer wissen wir nie genau, was ein Schüler tatsächlich im Unterricht gelernt hat, wir haben nur Vermutungen darüber.“ (Losert 2015, S. 18) Deswegen empfiehlt sich ein breites Repertoire methodischer Möglichkeiten (vgl. Mahlert 2011, S. 9).

Die neuere Entwicklungstheorie nach Jean Piaget besagt, dass der Entwicklungsprozess selbstgesteuert ist mit äußeren Einflussfaktoren (vgl. Losert 2015, S. 190). Es ist eine lebenslange Veränderung mit Wachstum und Abbau, beeinflusst vom Umfeld. Untersuchungen zur lebenslangen musikalischen Veränderung von verschiedenen

Generationen sind allerdings nicht bekannt (vgl. ebd., S. 191). Jean Piagets Entwicklungstheorie ist ein Stufenkonzept. „Auf jeder einzelnen Stufe erwirbt das Kind neue Erkenntnisse.“ (ebd., S. 192) Fehldeutungen werden durch neue Erfahrungen zu veränderten Denkschemata. Kinder können sich das meiste aus dem bisher Erfahrenen erklären (Assimilation). Ein Widerspruch zum bisher Gelernten führt zum mentalen Ungleichgewicht. Um das Gleichgewicht (Äquilibration) wieder zu erlangen, werden Denkschemata neu gebildet (Akkommodation). Dieser als Konstruktivismus benannte Prozess zeigt die Entwicklung „als Aufbau immer komplexerer Strukturen, die es dem Menschen ermöglichen, seine Umwelt zu verstehen und zu deuten.“ (ebd., S. 193)

In pädagogischer Hinsicht ergibt sich daraus, dass ein Lehrer im engeren Sinn Wissen nicht vermitteln kann. Den Aufbau der Erkenntnis, also die kognitive Entwicklung als solche kontrolliert er nicht. Für ein wirkungsvolles pädagogisches Handeln scheint es damit wesentlich, die Erkenntnismöglichkeiten eines Lernenden richtig einzuschätzen und angemessene Probleme und Aufgaben vorzulegen. (Losert 2015, S. 193)

„Veränderungen treten im Normalfall zu einem bestimmten Zeitpunkt auf. Der Versuch, diese zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt herbeizuführen, wäre demzufolge wenig sinnvoll.“ (Losert 2015, S. 204) Hierzu sollte die für den Unterricht ausgewählte Literatur immer auf den Lernenden/die Lernende bezogen sein. Eine Orientierung bietet der Fragenkatalog nach Wolfgang Klafki, sich selber als Lehrer*in auf den Lebensweltbezug und die Zukunftsbedeutung der Literatur für den/die Schüler*in zu besinnen (vgl. ebd., S. 26).

Schüler- und handlungsorientierter Unterricht bedeutet Orientierung am Gestaltungsvermögen des/der Lernenden. Schöpferische Prinzipien sind nicht nur in der Improvisation zu suchen, "sondern vor allem auch in der phantasievollen Überwindung von Lernschwierigkeiten" (Kruse-Weber 2006). Der/die Schüler*in gestaltet den Unterricht mit. Für die Lehrenden bedeutet das eine "weit höhere pädagogische Anforderung" (ebd.), als beim Abarbeiten einer Instrumentalschule. „Die Entwicklung der Spielfertigkeit geht organisch von den bereits vorhandenen Anlagen aus.“ (ebd.)

5.3 Motivationsförderung: Schaffung eines anregenden und emotional stärkenden Umfelds für die frühe instrumentale Bildung

Sich frei zu etwas zu entschließen macht glücklich. Singen und auch musizieren kann ein starkes Medium mit "sozial-integrative(r) Wirkung" (Kreutz 2014, S. 173) sein, das nur in den besten Händen entfalten kann, wofür es geliebt wird. Es ist nicht zu verstehen als Selbstläufer von Menschlichkeit, Sozialverhalten und positiven Werten und ästhetisch verpackte Botschaften (vgl. ebd., S.179). Es geht auch eine starke Manipulierbarkeit von der Musik aus. Umso wichtiger ist es, dass Instrumentalpädagog*innen ein positives Umfeld beim Unterricht schaffen. Sie können mehr oder weniger in das Leben und der Gefühlswelt der Lernenden eingreifen. Eine geschützte Umgebung und die Wahrung der Menschenwürde ist unabdingbar, damit die positive Wirkung des Singens sich entfalten kann (vgl. ebd.). So ist es auch bei der Wirkung des Singens auf dem Instrument. Es soll nicht das Gegenteil bewirken und dagegen ist keiner immun.

Wenn die Lehrenden nicht die Bedürfnisse der Lernenden beachten und eine Pädagogik aus "Zuckerbrot und Peitsche" betreiben, kann aus einer zu Beginn intrinsischen Motivation ein Übel für die Lehrenden entstehen. Einer Bedrohung ängstlich aus dem Weg gehen zu wollen, ist nicht die gesündeste Motivation, eher ein Urtrieb, der aber nicht im Unterricht missbraucht werden sollte. Der/die Lehrende sollten mit den Lernenden über Wünsche sprechen und sie bei der Wahl der Unterrichtsinhalte beteiligen, also beratend wirken und Material anbieten (vgl. Losert 2015, S.127). Die Lernenden sind heute meist in popmusikalischen Zusammenhängen sozialisiert (vgl. ebd., S. 217). Dieser Aspekt sollte bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien beachtet werden. Wenn Musik geübt wird, die auch in der Freizeit geliebt wird, ist das Instrument weniger Pflicht als Vergnügen. Für die Lernenden uninteressante Inhalte führen zu Unaufmerksamkeit (vgl. ebd., S. 123). Neugier ist eine große Motivation (vgl. ebd., S.125). Neugier entsteht bei Unbekanntem und lässt nach, wenn ein Inhalt beherrscht oder nicht erreicht wird. Die Lehrenden sollten neue Anreize bieten. Dabei darf der Inhalt nicht zu schwer oder leicht sein.

Im Zusammenhang mit der Motivation taucht der Flow-Zustand auf (vgl. ebd., S. 141). Hier steht die Befriedigung durch das Tun im Mittelpunkt, nicht das Ziel. Burzig bezieht sich darauf und rät zu „der Entwicklung eines subtilen Klangsinn, zum Gefühl der

Anstrengungslosigkeit und zum spielerischen Umgang mit dem zu studierenden Material“ (ebd., S. 145). Kann das Lernen von Technik als Motivation wirken? In manchen Fällen vielleicht, aber funktioniert es als Zentrum jedes Instrumentalunterrichts? Arnold Jacobs sagt: Sei nicht Instrumentalist*in, sei Musiker*in. Dazu gehört mehr als eine einzelne Instrumentaltechnik. Diese Meinung wird später noch genauer beleuchtet.

5.4 Integration der Motorik in die instrumentale Pädagogik

Wie anfangs dargestellt, spielt die Motorik bei der Vokalisation, dem frühen Spracherwerb mit seinen hohen musikalischen Anteilen, eine große Rolle. Bewegungen der Bezugsperson werden vom Kleinkind als emotional besetzte Gesten und Botschaften wahrgenommen. Der bedürfnisgeleitete Ausdruck und die Kommunikation des Kindes ist von Bewegungen begleitet. Auch hinsichtlich der ersten musikalischen Äußerung stellt Bewegung eine wichtige Komponente dar. Jaques-Dalcroze sagt: „Die ungehemmte Körperbewegung gilt als das musikalische Urerlebnis.“ (Kruse-Weber 2006) „Die Aufmerksamkeit des Schülers für seine Bewegungsempfindungen“ (ebd.) gilt es zu wecken.

Die Motorik ist im instrumentalen Unterricht von Bedeutung und seine Beachtung arbeitet auf einen lebendigen Zugang zur Musik hin durch das Prinzip „Spielen, Lernen, Erfinden.“ (ebd.) Wie im frühkindlichen Zusammenspiel von Bewegung und Ausdruck angelegt, sollen „Glücksgefühle, Schöpferfreuden, kombinatorische Phantasie, Experimentierlust und Spielfreudigkeit“ (ebd.) dominieren. Das Instrumentenspiel wird so „in die kindliche Spiel-, Erlebnis- und Vorstellungswelt“ (ebd.) integriert. Durch Körperübungen können die Schüler*innen Aufmerksamkeit und Motivation erlangen. So könnte der Anschluss „zur gesamten harmonischen Entwicklung des Kindes“ (ebd.) gelingen. Gesungenes als dem Körper Nächstes soll auf das Spiel übertragen werden, damit es dem Inneren entspringt. Motorische und mentale Arbeit verbinden sich in Gedächtnistraining und Schreibaufgaben, die als Hinführung zu Automatismen ebenfalls im Instrumentalunterricht Platz haben und zur ganzheitlichen Entwicklung beitragen sollen (vgl. ebd.).

Bewegungsabläufe lernen und mentales Training sind wichtige Bestandteile des Instrumentalunterrichts (vgl. Losert 2015, S. 104). Zweimal exakt die gleiche Bewegung gibt es nicht und jeder Mensch ist unterschiedlich. „Eine für alle Menschen gleichermaßen gültige

Idealbewegung existiert nicht.“ (ebd., S. 106) Mentales Üben ist, „eine mentale Vorstellung zu entwickeln und diese bewusst horchend mit dem beim Üben Gespielten zu vergleichen“ (ebd. S.113) Diese Auffassung kommt dem Ansatz von Arnold Jacobs nahe. Im Abschlusskapitel wird zu sehen sein, wie bei Jacobs das Anstreben eines bewusst gedachten Klangs die Bewegung steuert. Singen ist bei ihm mentales und motorisches Training. Jacobs sieht nicht das Hinhören als Schlüssel, sondern die Kompetenz, Bewegung durch mentale Vorstellung kontrollieren zu lernen.

5.5 Lehrkraft als Dialogpartner*in und verstärkender Resonanzraum für die gesangliche und instrumentale Artikulation der Lernenden

Musikalische Interaktion kann als Urbedürfnis und Urerlebnis von Musizierenden gesehen werden. Damit verbundene Kommunikation ist eine Herausforderung im Instrumentalunterricht. Jedes Gesagte kann anders verstanden werden, als es gemeint war. Durch Sprachbilder und Metaphern kann versucht werden, eine Vorstellung bei Schüler*innen zu erzeugen. Aber auch eine Metapher beziehen Schüler*innen auf ihre eigenen Erlebniswelten, die nicht der der Lehrenden entsprechen muss (vgl. Losert 2015, S. 152f.).

Deshalb ist es wichtig auf die Signale der Lernenden zu achten. Fragen der Schüler*innen signalisieren Interesse (vgl. ebd., S. 179). Kommunikation bezieht sich nicht nur auf die den Unterrichtsinhalten verbundenen Botschaften. Mit positiver verbaler und nonverbaler Kommunikation kann eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden. Durch offene Fragen wird unterstützt, dass die Lernenden selbständig Probleme lösen lernen (vgl. ebd., S.181). Schwächen sollen nicht hervorgehoben werden, sondern durch aktives Zuhören in einer guten Atmosphäre Lösungen gesucht werden. Anzustreben wäre eine Kommunikation ohne Vorurteile anstelle einer „scheinbar professionellen Fassade“ (ebd., S.182).

Aktives Zuhören nach Edwin Gordon (1977) bedeutet, im Unterricht zuhören und eigene Gefühle heraushalten, ohne Bewertung und vor allem ohne unterschwellige Abwertung in wohlmöglich geringschätzendem Frageton widerspiegeln, ob das Gehörte richtig verstanden wurde. Es könnten im Unterricht Barrieren wie Straßensperren entstehen, „ein unterschwelliges autoritäres Moment“ (ebd., S. 155), der/die Schüler*in ist in der Folge nicht mehr ermuntert sondern eher blockiert selbst nach einer Lösung zu suchen. Ritualisiertes

Verhalten entlastet, kann aber auch zu schlechten Gewohnheiten führen. Gespräche können immer gleich ablaufen, jeder weiß, was der andere sagen wird, ein Weiterkommen wird dadurch erschwert. Vorschnelles Urteilen über die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen vermeintlich aufgrund ihrer Charakteren kann zu weniger engagiertem Unterricht führen (vgl. ebd.).

Die Lehrperson sollte aufmerksam gegenüber Anzeichen der Schüler*innen sein, die sich in verbalen und nonverbalen Signalen spiegeln. Ist er/sie überanstrengt, gelangweilt oder interessiert (vgl. Losert 2015, S. 40)? Wichtig sind Anspannungs- und Entspannungshasen, Pausen, Tempowechsel. Gruppendynamik, Kommunikation, vorhandene Spannung und das Bedürfnis nach Entspannung sollten immer im Blick bleiben (ebd.). Das richtige Zuhören ist der Anfang, die musikalische Mündigkeit das Ziel. Die Lehrperson sollte sich letztendlich entbehrlich machen und das Geländer abbauen, an dem er die Lernenden zuvor zu den Unterrichtszielen geleitet hat. Die italienische Ärztin Maria Montessori stellte ihr Konzept unter das Motto „Hilf mir, es allein zu tun“, in dem sie sinnaktivierende Methoden entwickelte, welche die individuellen Baupläne der Lernenden fördern sollen.

Um diesem Anspruch wirklich gerecht werden zu können, muss der/die Schüler*in selbstständig in seinem Üben und Musizieren werden. Auch dazu ist eine entsprechende Kommunikation förderlich, die klare Aufgaben vermittelt, Stärken stützt und Eigentätigkeit und Entwicklung mit positiver Resonanz fördert. Beobachtung, Wahrnehmen und Erkennen zählen zu den wichtigsten kommunikativen Kompetenzen der Lehrperson. Hinzu kommt die Fähigkeit, zu vermitteln, was Musik ist. Die Lehrkraft sollte in der Lage und stets bereit sein das Verhältnis von kultureller Konvention und individuellem Verständnis der Lernenden zu thematisieren und dadurch zu erreichen, dass die Lernenden das Unterrichtsgeschehen aus eigener Überzeugung mittragen (vgl. Stadler Elmer 2015, S. 6). Der Instrumentalunterricht hat immer mehrere Dimensionen: Die Lehrperson inszeniert Unterrichtsstruktur und -ablauf, kontrolliert die Ergebnisse und gibt auf dieser Basis Anregungen, reagiert flexibel und differenziert, mit Blick auf die Unterrichtsziele (vgl. Losert 2015, S. 33).

Dabei bleiben Unsicherheiten und offene Stellen. Musikalische Bildung ist nicht planbar (vgl. Mahler 2011, S. 17). Lernen geschieht vor allem unabhängig von der Lehrperson (vgl. ebd., S. 20). „Als Ziel und Maßstab für methodisches Handeln kann daher gelten, musikalische

Bildung als Vielfalt ästhetischer Erfahrungen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen.“ (ebd., S. 13) „Nicht selten geschieht Lernen blitzartig: Durch „Aha“-Erlebnisse des Schülers [...].“ (ebd.) Neuere Intelligenzforschung sieht Musikalität als angeboren aber entwicklungsbedürftig an (vgl. Losert 2015, S. 212). Musikalische Intelligenz, Musikalität und Begabung sollten in ihrer jeweiligen individuellen Ausprägung als Ressourcen für ein lustvolles, eigenständiges Lernen umfassend und zielgerecht genutzt werden. Für ein Lernen, das für jeden Schüler/jede Schülerin wünschenswert ist und wohlmöglich zu großem Teil von der Lehrperson und mehr oder weniger zum Schüler/zur Schülerin passenden Aufgabenstellungen abhängig ist.

Das eigenständige Lernen sollte „ständiges Thema im Unterricht sein - nicht als Verhör [...]“ (Mahlert 2011, S. 24), sondern als ein offenes Gespräch auf Augenhöhe, in dem über Vorteile und Nachteile der gewählten Strategien, über Fortschritte, aber auch Stillstand oder gar Rückschritte geredet wird. Lehrende beeinflussen - „anders als sie oft denken - nicht absolut, sondern als ein Teil des gesamten Wirkungsgefüges“ (ebd., S. 25).

5.6 Ganzheitlicher Ansatz: Geschichten und Gefühle mit Klang erzählen

Als ein Schlüsselbegriff, der das bisher Gesagte durchzieht, ist Ganzheitlichkeit zu sehen, ein Wort, das schon Mode geworden ist und häufig auch ohne klare inhaltliche Bestimmung pädagogische Debatten kreuzt. Der Ansatz ist nicht neu. Nach einigen Vorläufern hat ihn Heinrich Pestalozzi auf die Formel gebracht: Lernen mit „Herz, Hand und Verstand“ (Petalozzi 1801/1994 zit. n. Losert 2015, S. 19). Musikalische Intelligenz bedeutet die Fähigkeit zur Abstraktion, zur Lösung von Problemen und zum Lernen. Leichtes und schnelles Lernen, Aufgabenzuwendung, eigenständige Entdeckungen, ungewöhnliches Denken und ähnliches sind Beschreibungen von Musikalität und Begabung. Aber auch Emotionalität, soziale und sensorische Fähigkeiten, Interesse und Leistungsmotivation werden inzwischen dazu gezählt (vgl. Losert 2015, S. 210).

Auf Energetik bezogen, ist auf einen Ablauf von An- und Entspannung zu achten. Lernenden sollte in Phasen abseits von direkter Kontrolle und korrigierenden Rückmeldungen die Möglichkeit gegeben werden, sich „von der Musik unmittelbar dahin tragen (zu)

lassen.“ (Kruse-Weber 2006) Eine „allgemeine Musikalisierung aus dem spontanen Erleben der musikalischen Elemente“ (ebd.) „sollte wieder entdeckt werden“ (ebd.).

Über den sinnlichen und emotionalen Zugang werden so auch gedankliche und begriffliche Horizonte eröffnet. Musik ermöglicht und ebnet Nachdenken „über Gott und die Welt“ (Mahlert 2011, S. 16). Im musikalischen Zugang treten die Regeln streng logischen Denkens in den Hintergrund. Im klanglichen Erleben haben Stimmung und Atmosphäre Platz. Assoziatives Denken rückt in den Vordergrund. Im musikalischen Zusammenhang nimmt sich der/die Denkende viel stärker in seiner/ihrer emotionalen Beteiligung selbst wahr. Diese Anteilnahme lässt ihn/sie das Gedachte deutlich intensiver als subjektive Aneignung empfinden. Auf den Trompetenunterricht übertragen wäre eine Umbenennung denkbar in: „Musikerziehung unter wesentlicher Einbeziehung des“ (Kruse-Weber) Trompetenspiels. „Die pädagogische Aufgabe besteht darin, eine „Wegleitung zu musikalischer Bildung“ zu geben.“ (ebd.) Ob ein Unterricht gut ist, wird anhand der erreichten musikalischen Fähigkeiten bestimmt. Zu den wichtigen Aufgaben der Instrumentallehrenden gehört es, auch Störungen und Hemmungen des musikalischen Fortschreitens aufzugreifen und aufzufangen: „negative Erfahrungen in zumeist leistungsbezogenen Situationen“ (Losert 2015, S. 113) - Lampenfieber, Disstress, Auftrittsangst.

Als Instrumentallehrer ist man gefordert, möglichen Vorspielängsten der Schüler entgegenzuarbeiten bzw dafür Sorge zu tragen, dass diese gar nicht erst aufkommen. So ist immer wieder zu beobachten, dass kleine Kinder für gewöhnlich nicht unter Lampenfieber leiden, ihre Leistungen gerne vor Publikum präsentieren. Erst mit dem Entstehen eines Leistungsmotiv, das heißt dem Vergleich der eigenen Leistungen mit denen anderer bzw einem unabhängigen Leistungsstandard, kommt es zur kritischen Beurteilung der eigenen Person. (Losert 2015, S. 116)

Ist das die einzige Lösung dafür zu konzertieren und zu hoffen, dass diese Konzerterlebnisse positiv sind? Arnold Jacobs hat, wie später zu zeigen sein wird, in seinem pädagogischen Konzept dem komplexen Thema der Performance großen Raum gewidmet.

6. Singen und vokales Denken im Trompetenunterricht. Elemente der Lehrmethode und -philosophie von Arnold Jacobs

Arnold Jacobs war ein gefeierter Tubist und gefragter Lehrer für Blechblasende, Mitglied des Chicago Symphony Orchestra und mit langjähriger Unterrichtstätigkeit ein „Brass teacher“s brass teacher“, (B. Frederiksen 1996, S. 88), „a model for all who choose to serve the art of music“ (ebd.), „a natural teacher“ (ebd.). Obwohl er offenbar vor allem mit professionellen Musikerinnen und Musikern gearbeitet hat, finden sich in seinen Äußerungen zahlreiche Hinweise, dass seine Lehrinhalte und -methoden für alle instrumentalen Entwicklungsstufen einsetzbar sind, ja, dass sie auch Anfänger*innen mit einschließen sollen. Inzwischen ist der 1998 verstorbene Jacobs eine Legende, doch für die Unterrichtstheorie und -praxis noch zu entdecken. Er hat kein eigenes systematisches Lehrwerk hinterlassen. Durch Mitschriften und Erinnerungen ehemaliger Schüler*innen aus Meisterkursen werden seine Unterrichtstheorie und -praxis weitergetragen. Er erweist sich darin als Kenner der körperlichen Herausforderungen an Blechbläser*innen und ihrer technischen Probleme. Mit großem psychologischen Gespür und Wissen versucht er durch mentale Impulse die Entwicklung von musikalischen und instrumentellen Möglichkeiten anzuregen (vgl. Frederiksen 1996, S. 90).

Seine bekannteste Formel heißt: „Song and Wind“. Singen und „das Lied im Kopf“ können wichtige Bestandteile des Trompetenunterrichts sein, als Basis und Methode. Die klanglichen und gesanglichen Vorstellungen des Musikers/der Musikerin sind laut Jacobs die Quelle und das Zentrum des Musizierens. Darin stecken anspruchsvolle Konzepte mit klaren, einfachen und konkreten Spiel- und Übungsanweisungen. Die überlieferten pädagogischen Grundsätze und Lehrmethoden Jacobs‘ umfassen ein breites Spektrum von physischen bis psychologischen, ästhetischen und mentalen Aspekten bis hin zu blechblastechischen Anweisungen mit unterstützenden Gerätschaften für Atemtechnik, Ansatz und Zunge. Der Schwerpunkt der folgenden Darstellung soll auf dem gesanglichen und klanglichen Denken, sowie auf dem mentalen Zugang zum blechblassepezifischen Musizieren liegen. Die Elemente der Jacobs-Methode sollen auf die vorangegangenen Erläuterungen zum Ursprung und zur instrumentalpädagogischen Funktion des Singens bezogen werden.

Jacobs hat sich entwickelt von der Vermittlung physiologischer und anatomischer Zusammenhänge in schwieriger medizinischer Sprache zu wenigen einfachen grundsätzlichen

Bemerkungen. Seine Anleitungen münden in kurzen Formeln, die bildhaft, pointiert, metaphorisch, fast wie ein Mantra wirken. „All good teaching is a simplifying process, a weeding out of what is unnecessary or distracting.“ (Frederiksan 1996, S. 93) Ein Grundprinzip von Jacobs ist es, an der individuellen Persönlichkeit der Lernenden anzusetzen und diese auf allen Entwicklungsstufen als Musiker*innen zu sehen, die ihre eigenen Geschichten haben und erzählen wollen. Jacobs hat die Stärken markiert und damit gearbeitet. Ein Motto lautet: „Verändere deine Maßstäbe nicht, während du spielst. Konzentriere dich auf das, was du kannst, nicht auf das, was du nicht kannst.“ (vgl. ebd.)

„A professional teacher must have a good sense of message, and the ability to deliver and influence a young person's mind.“ (ebd., S. 92) Die zentrale Vorstellung in seinem Konzept ist Klangschönheit. Diese hat ihren Ursprung im Kopf, im mentalen und geistigen Potential. Während Schauspieler*innen ihren Körper einsetzen, um Emotionen zum Ausdruck zu bringen, benutzen Musiker*innen Ton, Rhythmus und anderes auf kreative Weise. „A musician must be a storyteller of sound.“ (ebd., S. 94) Schon mit Anfänger*innen, die kaum eine Note lesen konnten, arbeitet Jacobs am Klang. Den Klang ausbilden, heißt das Instrument kennen lernen. Im Zentrum stehen Phrasierung, Dynamik, Emotion und Kommunikation.

6.1 Lernende als individuelle Herausforderung für die Lehrenden

Unterricht hat laut Jacobs an den Stärken und Schwächen jedes/jeder einzelnen anzusetzen und für diese/diesen eine spezifische Ansprache und Methode zu finden (vgl. ebd., S. 92). Der Ansatz von Jacobs stellt hohe Anforderungen an die Beobachtungsgabe und analytischen Fähigkeiten der Lehrenden. „I have to know where the problems are. I need to know what is motivating the student.“ (Frederiksen 1996, S. 94) Bei der Wahl einer geeigneten Didaktik und Methodik können beispielsweise verschiedene Sinne im Lernprozess aktiviert und eingesetzt werden, taktil, visuell und auditiv. Die Lehrenden sollten verschiedene Aspekte der Blechblaspraxis ansprechen, kurz, klar, gebündelt, aber mit Hintergrund. Komplexe körperliche Voraussetzungen und Vorgänge werden in prägnante Hinweise gefasst (vgl. Brubeck 2009). Strategien des Selbstlernens sollen den Möglichkeiten der Lernenden angepasst werden.

Die Arbeit von Jacobs mit den Stärken der Lernenden entspricht nicht unbedingt verbreiteter Unterrichtspraxis. „For example, many students come to him with an unorthodox, but functional embouchure. While many teachers would work with a student to change it to perfection, Jacobs may leave it alone, as it is perfectly functional, and concentrate on other problems.“ (Frederiksen 1996, S. 93)

6.2 Nähe zwischen der Praxis des Blechblasinstruments und dem Gesang - gesanglich denken

Jacobs befasst sich intensiv mit dem Singen als Bezugspunkt und Methode. Als Parallele zwischen instrumentalem Musizieren und Gesang sieht er, dass auch beim Blasinstrument der Ton im Körper der Musizierenden entsteht und nicht das Instrument den Ton vorgibt.

Wenn die Gedanken mit dem Gewebe verbunden sind, werden die Lippen zu den Stimmbändern deines Instruments. Damit sind wir sehr nahe am Singen, da der Klang eines Blechblasinstruments nach akustischen Gesetzen entsteht. Wir müssen eine Frequenz eingeben, auf welche die Rohrlänge des Instruments reagieren kann. Unser Instrument kann uns keine Tonhöhe anbieten wie andere Blasinstrumente, in die man nur hineinblasen muss. Deshalb haben wir Blechbläser so viel mit Sängern gemein - nicht technisch, sondern im musikalischen Sinn einer Tonerzeugung, die auf „Stimmbändern“ (=unseren Lippen) beruht, die eine musikalische Vorstellung ausdrücken. Spielen auf dem Mundstück macht das „Lied im Kopf“ sichtbar. Musik ist erfolgreich oder gescheitert, sobald sie den Boden des Mundstückkessels erreicht. (Nelson 2007, S. 27)

Auch wenn er Kritik am Gesangsunterricht äußert, sieht er durch diesen bedeutsame Voraussetzungen für die Blechblaspraxis geschaffen. „I’m impressed by the closeness of singing and brass playing. The quality of vocal teaching is sometimes terrible. (...) However the training for the brain in terms of interpretations of music and style is marvelous.“ (Loubriel 2012, S. 5) Mental sieht Jacobs die Blechblasenden näher am Gesang als jede/jeden andere/anderen Instrumentalistin/Instrumentalisten. Je mehr sanglich das Blechblasinstrument gespielt werde, desto besser sei der Klang (vgl. ebd.).

Unter „Song“ verstand Jacobs die Fähigkeit der Musizierenden den Klang im Kopf zu hören. Diese Vorstellung betrachtete er als Ausgangspunkt für das Musizieren, nicht den Versuch den Körper zu lenken. „You have to order song! Don’t order wind.“ (ebd.) Das Singen oder besser die Vorstellung des durch Singen erzeugten Klangs ist für ihn Ursprung und erster Schritt:

„Make sure the singing is the first thing you do - not the lips and not the blowing.“ (ebd.)

„Song“ als Quelle und Kommando des Ausdrucks von Klang ist ein ähnlicher Impuls wie der Gedanke beim Sprechen, der die dazu nötigen körperlichen Vorgänge auslöst.

6.3 Was und wie Musizierende denken, bestimmt die Qualität ihrer Performance

Um eigene Klangvorstellungen bilden zu können, sollten sich die Lernenden nach Ansicht von Jacobs an Vorbildern orientieren. Nur mit dem Empfinden von Spitzenqualität könnten sich Gewohnheiten bilden. Im Zentrum steht dabei das Bestreben jedem einzelnen Ton Klangs Schönheit zu verleihen. „Höre jeden Ton im Kopf, bevor du ihn spielst.“ (Nelson 2007, S. 61) Jacobs appelliert: Imitiere große Musizierende und schaffe damit deine eigene Größe. Nutze Imitation und kreatives Denken als Entwicklungswerkzeuge. Variiere deine mentalen Auslöser, indem du große Musizierende imitierst und/oder indem du dir den idealen Klang deines Instruments intensiv vorstellst. Höre dir Größe an und du wirst wissen, was das Ziel ist (vgl. Frederiksen 1996, S. 95). Die Musizierenden sollen nicht „nach Gefühl“ spielen, sondern nach Klang. Das Unterlegen von „Musik mit Solfège, Zahlen oder Worten“ schaffe eine musikalische Botschaft und „Motivation für ständiges Wiederholen“.

Solfège converts written notes to sound, a great mental and musical exercise. You should convert printed notes to sounds as quickly and surely as you convert printed words to ideas. The printed word *run* stands for the idea run. The printed note D stands for the sound D. There is a great deal of danger in converting printed notes into fingerings. A musician must refine the skill of converting printed notes to music. (Frederiksen 1996, S. 140)

Beim instrumentalen Üben soll künstlerische Gesanglichkeit an erster Stelle stehen. „Gehe Probleme als Künstler an, nicht als Mechaniker. Die beste Pädagogik ist die, die Künstler ausbildet.“ (Nelson 2007, S. 57) Jacobs schlägt vor, mit „einfacher Musik in Spitzenqualität“ (ebd.) zu beginnen, Erfolge an den Anfang zu setzen und darauf bedacht zu sein, „vertraute Musik zu verbessern“. Durch Auswendiglernen könnten die Lernenden „im Neuen immer wieder Vertrautes entdecken und davon profitieren.“ (ebd.) Als letzten Schritt sollten die Übenden „mit Überzeugung und Aussagekraft auch schnell auf dem Instrument“ spielen. Jacobs will nicht einzelne (spezifische) Instrumentalist*innen ausbilden, sondern Künstler*innen, die ein einzelnes, spezifisches Instrument spielen (vgl. Frederiksen o.J.).

Das Studium der Musik steht bei Jacobs vor der Technik. „Sei ein Musikexperte, kein Instrumentenexperte. Die Kunst sollte über Körperlichkeit und Methode stehen. Nicht die körperliche Herausforderung sollte im Vordergrund stehen, sondern künstlerische Qualität. Wenn du künstlerisch kommunizierst, wird sich die Methode von alleine einstellen.“ (Nelson 2007, S.23) „The final arbiter in everything is sound, phrase, and style.“ (Loubriel 2012, S. 4) „Lehrer machten zu oft den Fehler, dass sie körperliche Aspekte betrachten und verändern und nicht das gewünschte Ergebnis. Der Lehrer gibt dann mechanische Anweisungen, „wie es geht“ (Nelson 2007, S.22). Niemand von uns funktioniert jedoch auf diese Weise. „Mache Musik um die Technik zu lernen. Lerne nicht die Technik um Musik zu machen.“ (ebd.) Auch bei Nervosität rettet „ein starkes musikalisches Konzept [...] bis ans Ende des Stücks“. (ebd., S.62)

Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden sei es, die grundsätzliche Herangehensweise der Lernenden im Auge zu behalten und bei einer ungünstigen Perspektive gegebenenfalls gegenzusteuern. „If you have a student who tends to think very mechanically, and he becomes very involved in playing an instrument like the tuba, very frequently his thoughts will be on his instrument - on the fingering patterns, the part of his tissues, embouchure, respiratory system, tongue - very frequently the music is a minor part.“ (Frederiksen 1996, S. 92) Für Jacobs bringt jede/jeder Lernende von Beginn an künstlerische Qualitäten mit und zielt zugleich auf künstlerische Qualität. „In the beginning, he is an elementary artist, but he is still an artist when he plays a scale, all the ingredients of a scale. He should also recognize that all these could be transferred into a solo. A scale could be in the style of Mozart or in the style of Brahms.“ (ebd., S. 95). „Spiele dich als Musiker ein“, empfiehlt Jacobs. Ein einfaches Lied sei ein ausgezeichnetes Warm-up.“ „Gib den Lippen ein „Lied“ aus dem Kopf.“ (Nelson 2007, S. 56)

Jacobs ermuntert Lernende die Leitung der musikalischen Geschichte zu übernehmen (ebd., S. 58), verschiedene Rollen bei der Überbringung ihrer musikalischen Botschaften zu spielen. Anstelle von Selbstanalyse solle Kommunikation geübt werden. Die Erzählung stecke im Klang. Im Klang vermittele sich der Ausdruck. Wo Sänger*innen für ihre Geschichte Wörter verwenden, benutzen Instrumentalist*innen Emotion, Klang und Phrasierung. Für Jacobs ist es bedeutsam, sich die Wirkungen der Emotionen in der Musik immer zu vergegenwärtigen. „It is very important that we study emotions in music, style characteristics in music, the art-

form of music. You can make people laugh, yooou can make poeple cry [...].“ (Frederiksen 1996, S. 139) Lernende sollten sich nicht nur als Empfangende, sondern auch und vor allem als Sendende verstehen. Lernende sind in Jacobs‘ Augen auf jeder Stufe ihres Könnens und ihrer Entwicklung Darstellende. „The act of going to school, of acquiring knowledge as a youngster, is receiving, not sending. It has to be turned around so that performance is always being able to tell a story in music, even at the most elementary stage.“ (ebd., S. 93)

6.4 Ausbildung technischer und physischer Fertigkeiten und deren Transfer auf das Instrument

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden sind nicht zuletzt auch körperlicher Natur. „Wir haben alle unterschiedlich aufgebaute Muskeln und Nerven in unseren Lippen. Deshalb gibt es keinen einheitlichen Ansatzstandard.“ (Nelson 2007, S.29) Am Ansatz entstehe die Musik und die Musik baue den Ansatz auf. Kontrolle über das Gewebe komme mit Kontrolle der Gesanglichkeit. Die musikalische Aussage werde zuerst gebildet. „Befasse dich mit Musik, nicht mit Anatomie.“ (ebd.) Die Gedanken lenken den Körper (vgl. ebd., S. 30). „Ansatz ist nichts Kompliziertes. Er besteht lediglich aus den vibrierenden Oberflächen der Lippen im Mundstück. Wenn ein musikalischer Stimulus („das Lied im Kopf“) dem Ansatz das richtige Signal gibt, reagieren die Lippen mit ihrer Länge, Dicke und Spannung.“ (ebd., S.26) Das lässt sich vergleichen mit dem Sprechen und Singen, so wie dort die Stimmbänder reagieren. So komplex die Vorgänge im Nervensystem auch sind, der Körper reagiert am besten auf einfache Befehle. Die Lernenden sollen besser das Ergebnis studieren als den Weg, besser das Produkt als die Methode. Die Konzentration richtet sich auf mentale Anweisungen, nicht auf körperlichen Drill (vgl. Frederiksen 1996, S. 136).

Nur mit Vibration an den Lippen, also buzzen, entsteht Musik. Sie kann beim Spielen allein auf dem Mundstück oder Mundstückrand erspürt und geübt werden. „Spielen auf dem Mundstück verbindet das Gehirn mit den Lippen. Buzzing ist ein konditionierter motorischer Reflex auf einen Stimulus aus dem Gehirn, dem Erzähler deiner Klanggeschichte. Beim Spielen auf dem Mundstück soll der Spieler sich auf den Klang konzentrieren, nicht auf Ansatzstellung oder Luft.“ (Nelson 2007, S. 28) Das Buzzen soll einer musikalischen Vorstellung entspringen. Beim Buzzen muss gesungen werden. Es ist ein effektives Üben, weil es fremd wirkt. Fremdes ermöglicht Veränderung. Es spiegelt ungefiltert die

Tonproduktion des Körpers und verrät eine möglicherweise zu schwache Tonvorstellung. Die Trompete ist nur der Lautsprecher des Spielens auf dem Mundstück.

„Elementare Musik entwickelt die Extreme.“ (ebd., S.26) Blechblasende sollen erst einen hohen Qualitätsstandard in der Mittellage bilden und diesen dann auf die hohe Lage übertragen (vgl. ebd., S. 60). Zunächst können einfache Melodien in einem kleinen Tonumfang in der Mittellage gespielt werden. Dann verändern sich die Anforderungen hin zu schwereren Stücken. Alles wird singend gebuzzt. Die Konzentration richtet sich auf die musikalische Idee, bleibt bei dem Gefühl der Vibration und lässt sich nicht durch eine komplizierte Vorstellung von Ansatz stören. „Die Lippenmuskulatur ist sehr komplex und kann nicht direkt, sondern nur indirekt über das Gehirn beeinflusst werden.“ (ebd., S. 31) „Musikalisches Spiel auf dem Mundstück löst Ansatzprobleme sofort.“ (ebd.) Was beim Aufbau der Muskulatur passiert, ist Erfordernishypertrophie, bei der sich die Muskelfasern vergrößern und verstärken. Muskelaufbau wird nicht durch physische Anleitung zur Benutzung der Lippen erreicht. Entwicklung geschieht durch das, was der/die Künstler*in mit der Musik macht. Das Gehirn sende das Tonhöhsignal an die gesamte Oberfläche der Lippen. Deshalb könne das Mundstück an jeder beliebigen Stelle auf den Lippen platziert werden. Priorität auf dem Buzz bewirkt maximale Effizienz der Luft (vgl. ebd., S.28).

Auch die Zunge, die an der Tonhöhenbildung mitwirkt, kann und soll nicht willentlich körperlich gesteuert werden. Laut Jacobs soll sie vor allem nicht den Atemfluss stören. Hilfreich ist ein Denken von Vokalen zur positiven Beeinflussung der Zunge. „Beobachte die Position der Zunge, wenn du einen Vokal singst. Sie liegt ruhig am Mundboden. „Singe“ beim Spielen mit ruhiger Zunge.“ (ebd., S. 55) Ein Gefühl von Überraschung, einem erstaunten „Oh“ oder „Hu“ „öffnet den Hals zum Einatmen, Schlucken hingegen schließt ihn.“ (ebd., S. 35) Sensorisch sind Position und Form der Zunge kaum wahrnehmbar. „Weil wir nicht fühlen können, was die Zunge tut, sollten wir sie zum Sprechen benutzen, nicht als einen Muskel.“ (ebd., S.52) Jacobs empfiehlt auf eingeübte Reflexe durch die Sprache zu setzen. Sprache beginnt im Gehirn, „nicht in der Zungenmuskulatur“ (ebd.). Der Zungenstoß könne zunächst durch singen geübt werden (vgl. ebd.). Eine tiefe Zungenposition „schafft in der Mundhöhle maximalen Raum für die Luft“ (ebd.). Damit verändert sich die Tonqualität. „Ein offener Luftweg ermöglicht eine breite vibrierende Lippenoberfläche, was wiederum dein Spiel effizient macht und den Ton wunderschön klingen lässt.“ (ebd.) „Artikulation sollte eine

vorwärts gerichtete Bewegung in der vorderen Mundhälfte direkt hinter den Zähnen sein.“ (ebd., S. 53) Auch für das Singen werden bestimmte Vokale und Konsonanten vorgeschlagen, die verhindern, dass die Zunge zu weit im Hals liegt und die Stimme blockiert und schädigt (vgl. Mohr 1997, S. 66). Durch Luftstrom auf die Zunge bewegt sie sich nach vorn und der Rachenraum verspannt sich und erzeugt Ineffizienz. Durch zu wenig Luft liegt die Artikulation zu weit hinten im Mund und die Zunge zu weit oben. Das kann sich an aufgeblasenen Wangen zeigen (vgl. Nelson 2007, S. 54).

Es sollten nicht Gewohnheiten korrigiert, sondern durch Wiederholungen neue Gewohnheiten erlangt werden. Durch eine aufrechte Haltung kann effizient geatmet werden. Dabei sollte die natürliche Krümmung der Lendenwirbelsäule beachtet werden, der Kopf der Decke so nah wie möglich und die Bewegung im Brustkorb vertikal gedacht werden (vgl. ebd., S. 33f.). Die Luft ist der Treibstoff für das Buzzen und wird erst durch die Vibration zu Klang (vgl. ebd., S. 25f.). „Blechbläser müssen eine Energiequelle haben, es muss eine vibrierende Luftsäule vorhanden sein, die im Instrument Verstärkung und Resonanz findet. Der musikalische Motor ist die Vibration der Lippen. Die Lippen können jedoch nicht vibrieren ohne Luft.“ (vgl. Frederiksen o.J.)

Eine große Menge bewegte, nach außen gerichtete Luft mit einem hohen Luftfluss, ist effektiv, nicht innerer Druck. Es soll rauschender Wind gedacht werden als Stimulus von Luftbewegung statt Luftdruck (vgl. Nelson 2007, S. 34). Das Gefühl, vom Körper weg zu atmen ist das beste Signal an den Körper, die größtmögliche Luftmenge aufzunehmen (vgl. ebd. S. 36). Um mehr Luftfluss statt Luftdruck zu erlangen, werden die Silben „pa“ und „pu“ gesprochen oder der Luftfluss durch einen Finger am Mund gestoppt, welcher dann weggenommen und auf „Hu“ ausgeatmet wird. Somit wird die Luft an den Lippen konzentriert (vgl. ebd., S. 37). Bilder dienen als Brücken und Wege zur Klangvorstellung und Klangerzeugung: „Palmen, die sich im Wind beugen“ (ebd.), „Segelboot in voller Fahrt“ (ebd.), „Herbstblätter oder ein Blatt Papier, die über die Straße geblasen werden“ (ebd.), der Klang als Ball auf einer Wasserfontäne oder Atemübungen mit großen physischen Bewegungen sind hilfreiche Brücken.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass Jacobs die körperlichen Vorgänge und die Einübung der technischen Fertigkeiten stets im Zusammenhang des Musizierens sieht.

Alles ist eingebettet in die Klangvorstellung, den Vorrang der mentalen Impulse auf den Körper und das künstlerische Denken als oberstes Ziel.

6.5 Das Instrument als Medium musikalischen Ausdrucks: die Trompete in der Vorstellung und die Trompete in der Hand

Auch und vor allem beim selbstständigen Üben der Lernenden sollten die wichtigsten Grundsätze der Lehrmethode von Jacobs beachtet werden: „Entscheidend ist nicht, wie du klingst, sondern wie du klingen möchtest.“ (vgl. Frederiksen 1996, S. 137) Vorstellung ist in diesem Konzept die „Schlüsselkategorie“ (vgl. ebd., S. 138), Vorstellung von Klang und Rhythmus, Vorstellung als Ergebnis einer Verständnisleistung. Keine Selbstanalyse während des Spielens, sondern Konzentration auf die musikalische Botschaft und den vorgestellten und angestrebten Klang (vgl. Brubeck 2009). Adolph Herseth überträgt diesen Gedanken auf die körperlichen Abläufe: „You have to start with an very precise sense of how something should sound. Then, instinctively, you modify your lip and your breathing and the pressure of the horn to obtain the sound.“ (Frederiksen 1996, S. 139) Dieses Konzept wird gefördert, indem es jeden Tag erneuert wird (vgl. ebd., S. 137). Die Grundsätze von Jacobs lassen sich in Anweisungen übertragen: Übe für ein Publikum, nicht für dich selbst. Stelle dich mental auf Üben und Aufführen ein. Überlege dir, was das Publikum hören soll. Drücke das nicht nur verbal aus, sondern spiele die Musik mental durch, bevor du das Instrument zur Hand nimmst. Übersetze die gedruckten Noten in Klang und plane deine Interpretation. Denke ein hervorragendes Ergebnis und setze hohe Maßstäbe im Kopf. Übernimm die Leitung der musikalischen Geschichte, deren Erzähler*in du bist. Eigentlich spielst du zwei Instrumente, das in deiner Hand und das in deinem Kopf. Das Instrument in deinem Kopf ist das wichtigere (vgl. Brubeck 2009). Üben soll immer musikalisch, immer sanglich sein. Jeder Ton wird so schön wie möglich gespielt. Ein schöner Klang beginnt in der mittleren und tiefen Lage und wird auf die hohe Lage übertragen. Die Lernenden sollen immer voll und frei atmen und damit Klangfülle erreichen. Der Klang wird zunächst im Forte geübt. Auch hier gilt der Grundsatz, technische Probleme nicht isoliert zu markieren. Wenn das Denken nicht förderliche Impulse ausstrahlt, empfängt der Körper keine Energie oder nicht genügend.

6.6 85 Prozent Song und 15 Prozent Wind

Der Zugang von Jacobs zur Musik drückt sich in der Formel Song and Wind aus. Das sei von großer Bedeutung um eine musikalische Botschaft an das Publikum zu richten (vgl.

Frederiksen 1996, S. 139). Song beinhalte rund 85 Prozent der gedanklichen Konzentration auf das Spielen eines Instruments, auf dem beruhend, was der Instrumentalist das Publikum hören lassen will (vgl. ebd.). Jacobs verweist auf die Einfachheit seines Konzepts. Während die Struktur des Menschen komplex sei, funktioniere er doch letztlich auf eine einfache Art und Weise. Wenn das Musizieren auf die künstlerische Form zugespitzt werde, vereinfache sich der ganze musikalische Vorgang. „Erwachsene Gedanken sind komplex und haben die Eigenschaft, uns zur Selbstanalyse und weg von der Musik zu bringen. Denke kindliche Gedanken um die Musik mit dem Publikum zu teilen.“ (Nelson 2007, S. 63) „All good teaching is a simplifying process, a weeding out of what is unnecessary or distracting.“ (Frederiksen 1996, S. 93) Musikalische Kommunikation muss im Vordergrund stehen, „um Nervosität zu überwinden.“ „Wenn du Gesanglichkeit und Luft jeden Tag zu deinem Hauptanliegen machst, wirst du auch unter ungünstigen Bedingungen erfolgreich spielen können.“ (Nelson 2007, S. 63)

Von Beginn an ist Singen und Musizieren Interaktion, dialogisch, sozial eingebettet und adressatenbezogen. Darauf ist auch das Konzept von Jacobs stark ausgerichtet. Musikalische Kommunikation ist nicht in erster Linie von instrumentaltechnischen Fertigkeiten bestimmt, sondern vom Ausdruckswillen und von der emotionalen Beteiligung oder Qualität der Botschaft der Musizierenden. „So my whole concentration is not on what I sound like, but I want the audience to hear. It's like telling a story, but instead of words you tell it with concepts of sound.“ (Frederiksen 1996, S. 138)

Mentale Vorgänge stehen im Vordergrund, sie sind die Quelle und der stete Bezugspunkt des Musizierens. Sie setzen die körperlichen Vorgänge in Gang, das richtige weil positive und konstruktive Mentale bringen den Körper auf den richtigen Weg. Atem, Lippen und Zunge stellen sich bei einer förderlichen geistigen Ansprache in den Dienst der musikalischen Aussage. Die künstlerische Form steht an erster Stelle, im Zentrum, am Schluss und überall. Sich der Aufgabe künstlerisch, nicht mechanisch nähern. Die künstlerische Gestalt, der schöpferische Gedanke, der Song machen 85 Prozent aus (vgl. Frederiksen o.J.).

7. Fazit

Haben sich die Fragestellungen und Thesen der Arbeit als tragfähig erwiesen? Ist Singen als Basis künstlerisch-musikalischer Bildung für den späteren Instrumentalunterricht naheliegend, wünschenswert und brauchbar? Frühe Anlagen und Ausprägungen des Singens wurden entdeckt und Bedeutung und Ansätze für die weitere Ausbildung der musikalischen Kompetenzen erläutert. Mehrere Autor*innen bestätigten die erste Annahmen. Aus der Verfolgung der emotionalen und sozialen Aspekte, in denen sich Sprechen und Singen entwickeln, ließ sich erkennen, wie wichtig es ist diese Aspekte in der Unterrichtsplanung und -praxis zu berücksichtigen. Bei dem Versuch das Singen für die instrumentale Unterrichtspraxis zu gewinnen, konnten überzeugende Argumente gefunden werden. Die große Bedeutung des Singens für die Persönlichkeitsbildung und -stärkung, aber auch für den sozialen Zusammenhalt stellte sich immer mehr heraus, nicht nur für die musikalische Persönlichkeit. Es zeigte sich, dass die von Arnold Jacobs praktizierte und empfohlene Methode durch die Überlegungen anderer Autor*innen gestützt wird. Sicher wäre noch stärker zu differenzieren und zu entscheiden ob sich dies für alle Lernenden eignet oder für welche vielleicht nicht.

Gerade mit Jacobs ließe sich in Hinblick auf die Unterrichtspraxis über den Zusammenhang zwischen Psyche und Körper weiter nachdenken. Sicher wäre es wünschenswert, die von Jacobs aus eigener Erfahrung abgeleiteten Annahmen und Anweisungen auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Gerade seine Überlegungen zur Kraft und zum Vorrang mentaler Impulse, zum Künstlerischen und Darstellerischen wirken reizvoll für den Dialog mit den Lernenden. Allerdings wäre auch hier zu schauen, wie sie sich in der Praxis mit Kindern und Jugendlichen bewähren. Überhaupt bewegt sich die Arbeit in der Hauptsache im Raum theoretischer Überlegungen, wobei versucht wurde, den Forschungsstand angemessen zu berücksichtigen und Brücken zur Praxis zu überlegen.

Man müsste sicher genauer auf die verschiedenen Ausprägungen und Abstufungen des Singens eingehen. Auch die Begriffe der Musik, des Musikalischen und der Musikalität müssten noch näher und kritisch erörtert werden. Auch sollte noch intensiver darüber nachgedacht werden, was unter künstlerischem Denken und künstlerischer Kompetenz im Zusammenhang mit dem aufgeworfenen Themenfeld zu verstehen ist. Sicher ist da nicht

von einer Entwicklung auszugehen, die alle durchlaufen könnten oder sollten. Es gibt qualitative Unterschiede und Sprünge, dennoch ist die Idee eines grundsätzlichen Gestaltungspotenzials in jedem Menschen bedenkenswert. Dabei müssten auch die Wertmaßstäbe für Qualität bedacht werden. Erfüllendes Musizieren nach eigenem Empfinden ist auch bereits Qualität.

Literaturverzeichnis

Brubeck, David (2009): „The Pedagogy of Arnold Jacobs: Part 1 of 5“. Online unter: <http://www.davidbrubeck.com/2009/02/the-pedagogy-of-arnold-jacobs-part-1/> (letzter Zugriff: 06.02.2021)

Dartsch, Michael (2016): „Grundlagen der Instrumentalpädagogik“. In: Busch, Barbara (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 13 - 16.

Dartsch, Michael (2016): „Zielsetzungen der Instrumentalpädagogik“. In: Busch, Barbara (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 17 - 32.

Egermann, Hauke / Kreutz, Gunter (2018): „Emotionen und ästhetische Gefühle“. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (2018): Handbuch Musikpsychologie. Bern: Hogrefe Verlag, S. 617 - 640.

Frederiksen, Brian (1996): Arnold Jacobs: Song and Wind. United States of America: WindSong Press Limited.

Frederiksen, Brian (o.J.): „The Arnold Jacobs Legacy“. Online unter: <http://www.windsongpress.com/jacobs/written/Frederiksen%20-%20The%20Arnold%20Jacobs%20Legacy.pdf> (letzter Zugriff: 06.02.2021)

Gründler, Béatrice (2016): „Was sind Kriterien für gute Kinderlieder? - Ein-Klang“. Online unter: <https://www.ein-klang.com/app/download/12191811799/FAQs+Kinderlieder.pdf?t=1591129378> (letzter Zugriff: 06.02.2021)

Kopiez, Reinhard (2018): „Ursprünge der Musik“. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (2018): Handbuch Musikpsychologie. Bern: Hogrefe Verlag, S. 41- 62.

Kreutz, Gunter (2014): Warum singen glücklich macht. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kreutz, Gunter / von Georgi, Richard (2018): „Musikhören, Singen, Tanzen, und Musizieren: Beiträge zum Wohlbefinden“. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (2018): Handbuch Musikpsychologie. Bern: Hogrefe Verlag, S. 641 - 662.

Kruse-Weber, Silke (2006): „Die Wiederentdeckung des lustbetonten Unterrichts“. In: Neue Musikzeitung 2/2006, 55. Jahrgang. Online unter: <https://www.nmz.de/artikel/die-wiederentdeckung-des-lustbetonten-unterrichts> (letzter Zugriff: 06.02.2021)

Lessing, Wolfgang (2016): „Psychologische Hintergründe“. In: Busch, Barbara (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 83 - 150.

Loubriel, Luis E. (2012): Brass Singers. The Teaching of Arnold Jacobs. Chicago: Scholar Publications.

Losert, Martin (2015): Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik. Mainz: Schott Music.

Mahlert, Ulrich (2011): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. Mainz: Schott.

Mohr, Andreas (1997): Handbuch der Kinderstimmgebung. Mainz: Schott Music.

Nelson, Bruce (2007): Also sprach Arnold Jacobs. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden für Blechbläser. Mindelheim: Polymnia Press.

Rüdiger, Wolfgang (2016): „Spielen und Spiel als Leitidee instrumentalpädagogischen Handelns“. In: Busch, Barbara (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 33 - 48.

Sallat, Stephan (2009): „Der Ton macht die Musik - und die Sprache“. In: Interdisziplinär 2/2009, 17. Jahrgang , S. 84-92. Online unter: http://www.stephan-sallat.de/Media/papers/Sallat_LOGOS_2_2009.pdf (letzter Zugriff: 06.02.2021)

Sallat, Stephan (2018): „Frühe musikalische Entwicklung: Pränatal bis Kindergarten“. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (2018): Handbuch Musikpsychologie. Bern: Hogrefe Verlag, S. 121 - 150.

Stadler Elmer, Stefanie (2015): Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen, Heidelberg: Springer.

Vahle, Fredrik (1992): Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wolf, Gerhard / Patrick Henrichs (2007): Pustus lernt Trompete. Eine gesangliche Schule für den Anfang. Mindelheim: Polymnia Press.

Widmer, Manuela (1994) Sprache spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene. Donauwörth: Auer.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift